

**Материалы
XIV Международной
научно-практической конференции**

**«ТАТИЩЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ПРАКТИКИ»**

ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЕ

**г. Тольятти
20-21 апреля 2017 г.**

**Министерство образования и науки
Самарской области
Мэрия г.о. Тольятти Самарской области
Частное учреждение «Академия «Болашак» (Казахстан)
ОАНО ВО «Волжский университет имени В.Н. Татищева»**

**Материалы
XIV Международной научно-практической конференции**

**«ТАТИЩЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ПРАКТИКИ»**

В 4-х томах

Том 3

ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЕ

**г. Тольятти
20-21 апреля 2017 г.**

Материалы XIV Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. В 4-х томах. Том 3. - Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2017. - 321 с.

20-21 апреля 2017 года в Волжском университете имени В.Н. Татищева г. Тольятти состоялась XIV Международная научно-практическая конференция «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики».

В настоящем издании публикуются материалы участников конференции.

Материалы представлены в авторской редакции.

Ответственные редакторы: к.ф.н., доцент Лебедева С.Н.;
к.п.н., доцент Исакова Т.Б.;
к.и.н., доцент Житенев Т.Е.;
к.ф.н., доцент Стариннова Т.Б.;
к.п.н., доцент Стацук С.В.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА**

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЖИЛИЩНО-
КОММУНАЛЬНОГО ХОЗЯЙСТВА И ЭНЕРГОКОМПЛЕКСА
В XXI СТОЛЕТИИ**

Власенко И.А., Власенко А.А.

Волжский университет им. В.Н. Татищева

г. Тольятти, Россия,

Нефёдова В.А.

ГБОУ СОШ

с. Мусорка, Самарская область, Россия, tfsmu@mail.ru

Воронцов М.В.

Общественное движение «Сообщество молодых учёных»

г. Тольятти, Россия

Анализ системы менеджмента в конце XX – начале XXI веков позволяет нам выделить несколько факторов, имевшие определяющее значение для управления такой институциональной матрицы России как жилищно-коммунальное хозяйство и энергокомплекс.

Энергокомплекс России (системы ГЭС, ТЭЦ и т.д.) был создан в XX веке как единая система производства и распределения электроэнергии. Реформирование системы в 2000-х не позволило произвести переоснащение и технологическое перевооружение системы. Отставание энергопроизводства от энергопотребления, а так же рост экологического мировоззрения на использование природных ресурсов приводит к необходимости изобретения и создания новых технологий в данной сфере. Однако, эти новые технологии (ветряки, солнечные батареи и т.д.) на данный момент не могут полностью обеспечить энергозатраты.

Для снижения нагрузки на существующие электросети ведётся компания по энергосбережению в сфере электропотребления, утепления жилого фонда и теплотрасс. Проводится информационная компания среди населения об экономном пользовании электричеством (так же как и в сфере водоснабжения или сортировки мусора и т.д.).

Страны Европы начали свой нелегкий путь по дороге коммунального энергосбережения еще в 1973 году, когда в результате нефтяного кризиса цены на топливо за короткое время выросли в 4 раза. С тех пор многое изменилось в западном образе жизни. В первую очередь, это касается стандартов энергопотребления жилых зданий. Европейские нормы, введенные с 2002 года, запрещают проектирование и строительство домов, с энерго-

потреблением свыше 60 кВтч/м² в год. Для сравнения, российские дома, построенные в советское время, потребляют до 400-600 кВтч/м² в год.

С 2019 года в Евросоюзе наступает эра *passive house* («пассивный дом»), когда этот норматив будет снижен до 15 кВт-час/м² в год. Впрочем, и это не предел. Уже появились пилотные проекты «*zero energy house*» («дома с нулевым энергопотреблением»), которые сами вырабатывают электричество за счет солнечных батарей и ветряков, а отапливаются теплом, вырабатываемым человеком и бытовой техникой.

В отличие от энергокомплекса, для ЖКХ характерен низкий научно-технический уровень развития. Укомплектование управляющих компаний в сфере ЖКХ современными машинами, уборочной техникой, новыми материалами и оснащением не равномерно и зависит от конкретных руководителей организаций. Для большинства муниципалитетов вопросы технологического отставания в сфере ЖКХ зависят от общего экономического уровня развития. Во многом это следствие того, что для России и стран СНГ долгие годы и на сегодняшний момент был характерен остаточный принцип финансирования ЖКХ.

Сфера ЖКХ делится на предоставление коммунальных и жилищных услуг. И если создание конкуренции в предоставлении жилищных услуг вполне необходимы для улучшения качества обслуживания, то предоставление коммунальных услуг на протяжении всей истории не могло и не может проходить на основе конкурентной борьбы, так как изначально дома строятся с одной системой жизнеобеспечения, соответственно не может идти речь и о конкуренции.

Также, необходимо отметить, что для реформирования ЖКХ многих городов России характерен постоянный процесс «структурного изменения», который, по сути, не затрагивает саму систему предоставления услуг – не влияет на улучшение их качества, а корректирует её название, форму и систему управления. Все попытки властных структур «реанимировать» сферу ЖКХ сводились и сводятся к реорганизационным или нормотворческим проектам (в том числе и соответствующий Нацпроект), не затрагивая сути решения проблемы – создание долгосрочного детального плана восстановления и постоянного обновления жилищно-коммунальной инфраструктуры страны. В России произошла деградация основных фондов ЖКХ – зданий и инфраструктуры. Нужны большие ресурсы и чрезвычайные усилия для восстановления ЖКХ. Решением власти стало переложить эти расходы на плечи населения. Под разговоры «о доступном жилье» власть сбросила с себя заботу о ЖКХ. Новый Жилищный кодекс и закон о тарифах в ЖКХ предусматривают, что теперь сами жильцы обязаны нести все затраты по содержанию и ремонту жилья, в том числе капитальному.

Таким образом, изучение процесса функционирования жилищно-

коммунального хозяйства рубежа XX – XXI столетий приводит к пониманию цели реформы ЖКХ – переложение ответственности за последствия целенаправленной разрушительной бездеятельности властей всех уровней на население страны, и неизбежности наличия в ближайшем будущем (до 2030 г.) «холодных» бунтов жителей, ввиду разрушения всех систем ЖКХ.

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ КАК РАЗРУШИТЕЛЬНАЯ СИЛА ЗДОРОВЬЯ

Гревцова Е.А., д.м.н., профессор

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

г. Рязань, Россия, e.grevtsova@rsu.edu.ru

Вербальная (речевая) агрессия как нарушение этико-речевой нормы, стала одной из примет современной культуры. Термин «вербальная агрессия» в переводе с латинского языка означает «бранная речь». Сквернословие как проявление вербальной агрессии выражается в использовании ненормативных, непристойных слов, выражений, ругательств, брани [4].

Явление сквернословия как никакое другое характеризует вопиющую нравственную деградацию нашего общества. Если раньше ненормативная лексика была специфическим языком определенного слоя населения (например, портовые грузчики), то в настоящее время «вирус сквернословия» поражает не только семьи группы риска, но и вполне благополучных граждан с высоким социальным статусом. Использование ненормативной лексики позволяют себе люди с высоким уровнем образования, дохода, социального положения [4]. Общее снижение уровня речевой культуры, вульгаризация речи, сквернословие как насилие и глумление, совершаемые над богатым русским языком, стали сегодня достаточно распространенным явлением. Нецензурные выражения употребляются мимоходом, без причины, «для связки слов». Они проникли в литературу, кино и на телевидение. Употребление ненормативной лексики в сочетании с убогим словарным запасом стали скорее нормой, чем исключением. Либерализовались представления о степени допустимого в разговорной речи, используются слова и выражения, ранее никогда публично не произносившиеся [2,3,4].

В настоящее время исследованием проблемы языковой и речевой деградации занимается специальная наука – лингвистическая экология. С эколингвистических позиций использование ненормативной лексики находится за гранью нравственности.

Обратимся к работам Д.С. Лихачева – нашего знаменитого соотечественника и современника, филолога, исследователя древнерусской литературы, первого почетного гражданина Санкт-Петербурга, первого кавалера

ордена Андрея Первозванного. Личность Д.С. Лихачева сегодня является в буквальном смысле совестью нации, научным и моральным примером человека и гражданина. В работах Д.С. Лихачева мы не встретим слова «здоровье». Здоровьесохранительная направленность мыслей ученого проходит через понятие «нравственность», или в контексте со здоровьем – нравственное здоровье. По мнению Д.С. Лихачева, не может быть здоровья без нравственности, без культуры (в том числе речевой), ибо они составляют обязательный и безусловный фундамент здоровья. В работе «Школа на Васильевском» он пишет: «Главная цель средней школы – воспитание. Образование должно быть подчинено воспитанию. Воспитание – это, в первую очередь, прививка нравственности и создание у учащихся навыков жизни в нравственной атмосфере» [7]. Нравственность, воспитанная в школе, способность различать добро и зло – вот что является основой здоровья. Эта основа позволит человеку развить все другие способности и навыки: физические (сила, выносливость, гигиена), психические (воля, знание, интеллект). Следствием, результатом нравственности является культурный (здоровый) образ жизни, позволяющий человеку максимально реализовать свои способности. Нравственный человек не позволит себе употреблять алкоголь, наркотики, курить, сквернословить, зная, что такое поведение приведет его к потере здоровья (физического и психического). Нравственность позволяет человеку бережно относиться к окружающему миру, понимая, что он является его частью [5,6,7].

Культура речи предполагает категорический запрет на использование ненормативной лексики. Среди общих моральных принципов, управляющих речевым поведением, можно также назвать запрет лжи, хвастовства, сплетен, угроз, проклятий, клятвопреступлений.

Удивительно, но еще триста лет назад было просто невозможно услышать на улице сквернословие. Это объясняется не просто скромностью и деликатностью наших предков, но и политикой, проводимой государством. За использование нецензурных слов было жестокое наказание, вплоть до смертной казни. Возможно, наши предки на подсознательном уровне догадывались о силе слова. Магическая сила слова с древнейших времен была известна людям. Наши предки понимали, какое влияние оказывают слова на здоровье, и относились к их употреблению более внимательно [2].

Слова обладают настолько мощной энергетикой, что действуют не только на все живое, но также и на предметы неживой природы, например, воду. Свое влияние слова оказывают в зависимости от эмоциональной окраски.

Японский исследователь доктор Масару Эмото изучал свойства воды и её изменения под воздействием музыки, слов, окружающей среды. Его

опыты доказывают, что негативные эмоции сказываются на её структуре. Но ведь наш организм на 80% состоит из воды! Значит, негативные слова и эмоции неизменно приводят к возникновению различных заболеваний [2].

Поистине впечатляют результаты опытов, проведенных несколькими НИИ (столичным научным центром при Минздраве РФ, техническими университетами Санкт-Петербурга, Екатеринбурга и Барнаула). Ученые изучали воздействие нецензурной лексики на психическое и физиологическое состояние живых организмов. В качестве посредника была выбрана вода. В ходе эксперимента вода была обругана отборным матом, затем этой водой полили зерна. Они проросли лишь на 49%. Над другой водой прочитали молитвы. Зерна, политые такой водой, проросли на 96% и вымахали просто по пояс [2,3]. Другую партию семян облучили радиацией, а затем читали над ними молитву. Из облученного зерна не взошло ни одно, из облученного с прочтением молитвы проросло столько же, как и из необлученных. Можно сделать вывод, что слово восстанавливает генетическую информацию. Слова молитвы действуют положительно на организм человека: повышается иммунитет, улучшаются процессы обмена [2,3].

Исследования ученых доказали, что бранное слово приводит к мутации генов, подобно радиационному облучению. Доказательством этому служат исследования современных генетиков П.П. Горяева и Г.Т. Тертышнова, которые создали аппаратуру, преобразующую слова в электромагнитные колебания. Эти колебания влияют на молекулы наследственности, искажая наследственные программы, вызывая мутации. Исследования, проведенные учеными в течение трех лет, показали, что если человек ежедневно употребляет или слышит бранные слова, то его хромосомы меняют структуру, начинает вырабатываться так называемая «отрицательная программа», направленная на самоликвидацию, что непременно передается потомкам. Таким образом, скверные слова негативно воздействуют на генетический код матершинника, фиксируются в нем и определяют плохую наследственность. Было также замечено, что молекулы наследственности могут получать световую информацию: при мысленном прочтении текста его содержание доходит по электромагнитным каналам до генетического аппарата. При этом благозвучные слова, слова любви способствуют пробуждению резервных возможностей генома, а диалоги с проклятиями и ругательствами порождают болезни [1,3].

Ученый Г.С. Чеурин занимается исследованием проблемы нецензурной лексики более 20 лет. Он изучает происхождение матерных слов, их предназначение и влияние на организм. Им делается вывод, что матерные слова – это исконно русская мужская культура, применяемая еще во времена язычества при совершении обрядов и ритуалов, связанных с вызовом родовой силы. Произносить эти слова мужчинам разрешалось лишь в 14

или 16 конкретных дней в году, во все остальное время – строго запрещено, так как может произойти передозировка (как с лекарством). Вот почему, когда мужчины без необходимости используют сакральные слова, это неизбежно приводит к реальному расстройству мужского здоровья [3].

Обратим внимание на такой факт. В тех странах, в национальных языках которых отсутствуют ругательства, направленные на детородные органы, не обнаруживаются заболевания Дауна и ДЦП, в то время как в России эти заболевания существуют [1]. Этим можно объяснить феномен «русского креста»: графическое изображение в динамике показателей рождаемости и смертности в России. Рождаемость падает, смертность растет при пересечении графических кривых образуется крест. Для того чтобы выйти из демографической воронки, необходимо каждой супружеской паре иметь трех детей, только тогда показатели рождаемости будут превышать показатели смертности. Это станет возможным в условиях формирования речевой культуры как составной части общей культуры человека.

Многолетние исследования доктора биологических наук И.Б. Белявского доказали, что у «матершинников» очень быстро проявляются возрастные изменения на клеточном уровне и различные хронические заболевания. У людей, не употребляющих неблагозвучные слова, общее состояние организма на 5 -15 лет моложе их официального возраста [1].

Таким образом, можно сделать выводы: 1) вербальная (речевая) агрессия – широко распространенное явление в нашем обществе; 2) слова – это энергозатратность, речь прямо воздействует на генетический аппарат, который сам построен по принципу лингвистики (текстовому принципу, молекулы ДНК – это речевые структуры); 3) чистота и красота речи – это вопрос осознанного нравственного выбора каждого; 4) наилучшей системой для профилактики психического здоровья являются две модели социального мира для ребенка – семья и школа.

Библиографический список

1. Анисимов, В.В. Сквернословие как проявление вербальной агрессии. // Здоровье и безопасность жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. за выпуск З.А. Хуснутдинова, Ф.Р. Гумеров. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – С.25-29.
2. Ветлугина, Е. Слова, влияющие на здоровье. Как не стать себе врагом [Электронный ресурс] / Е. Ветлугина. – Режим доступа: <http://vezynchik.ru/2015/06/slova-vliyayushhie-zdorove-kak-stat-sebe-vragom/>. - (дата обращения: 21.02.2017).
3. Влияние слова на здоровье. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zdorovuchka.ru/psihologiya-zdorovya/borba-so-stressom/85->

vliyaniye-slova-na-zdorovie.html. – (дата обращения: 21.02.2017).

4. Жельвис, В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира: монография. М.: Ладомир, 2001, 349с.

5. Лихачев, Д.С. Всякая образованность создается чтением и книгами // Д.С. Лихачев – университетские встречи. 16 текстов. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006, С. 73-76.

6. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев; сост. и общ. ред. Г.А. Дубровский. – 3-е изд. – М.: Дет лит., 1989, 238 с.

7. Лихачев, Д.С. Школа на Васильевском / Д.С. Лихачев, Н.В.Благово, Е.Б. Белодубровский. – М.: Просвящение, 1990, 159 с.

КРИТИКА СПЕКУЛЯТИВНОЙ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ В КОНЦЕПЦИИ БЕНЕДЕТТО КРОЧЕ

Дёмин И.В., к.ф.н., доцент

Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королёва

г. Самара, Россия, ilyadem83@yandex.ru

Бенедетто Кроче, наряду с Вильгельмом Дильтеем и Георгом Зиммелем, является одним из родоначальников неклассической философии истории. Отправным пунктом всех неклассических историософских концепций становится осознание того, что невозможность классической философии истории проистекает из самой *структуры познавательной ситуации*, в которой находится человек, из того факта, что его «мысль об истории» всегда остается «мыслью в истории»¹. В отличие от представителей «цивилизационного подхода» (Данилевский, Шпенглер, Тойнби), Кроче подвергает критике не отдельные положения классической (линейной) теории исторического процесса, но отвергает саму идею «всеобщей истории».

Философско-историческая концепция Кроче изложена в работе «Теория и история историографии»². Эта работа была написана в 1912-1913 гг. и впервые опубликована на итальянском языке в 1917 г. Философия истории Кроче является частью его учения о духе, в котором итальянский мыслитель, с одной стороны, продолжает традицию классического европейской идеализма, а с другой стороны, закладывает основания принципиально нового – неклассического – типа философствования. Именно в области *философии истории* разрыв Кроче с классической европейской метафизи-

¹ Филатов В. П. Историософский и критический подходы к философии истории // Проблемы методологии. Самара, 1998. С. 95.

² Кроче Б. Теория и история историографии. М., 1998.

кой нового времени (прежде всего, с философией истории Гегеля) наиболее заметен.

Кроче обращает внимание на связь между идеей всеобщей истории и метафизическим типом философской рефлексии, в рамках которого под философией понимается замкнутая, конечная система мысли. Философии как трансцендентальной метафизике он противопоставляет «имманентную философию», предметом которой выступает *актуальная жизнь духа*. Историческое знание, согласно Кроче, не оторвано от актуальной жизни духа, но составляет её неотъемлемую характеристику. Вот почему мы знаем (и соответственно имеем) всегда ту историю, которую нам важно знать именно в этот момент¹.

Всякая история, согласно Кроче, есть *современная* история, прошлое живёт лишь в настоящем. История – это живая связь прошлого и настоящего. Нарушение, разрыв этой связи превращает живую *историю* в мёртвую *хронику*. Хроника, в отличие от истории, оторвана от актуальной жизни духа. Впрочем, этот разрыв никогда не бывает полным и окончательным: поскольку хроника вообще может быть понята и осмыслена, она сохраняет связь с настоящим².

Философию истории гегелевского типа Кроче рассматривает в качестве одного из вариантов «псевдоистории». Ни одна из существующих версий «всеобщей истории» в действительности не является тем, чем она претендует быть: «“Всеобщая история” <...> не конкретное действие и не факт, а лишь “претензия”, происходящая из увлечения хроникой и “вещью в себе”, из нелепого стремления к бесконечному завершению бесконечного, изначально ошибочного процесса»³. Кроче показывает, что всякой теории всемирной истории присущ *поэтический* и *мифологический* характер. В поэзии же нет фактов, а есть слова, нет реальности, а есть образы. В основе новоевропейских теорий всемирной истории лежат мифы о Прогрессе, Экономике, Свободе, Науке и т.д. В структурном отношении нововременные теории исторического процесса ничем не отличаются от историософских построений средневековья с характерным для них делением истории на «земную» и «священную».

Мифологический характер теорий всемирной истории проистекает из невозможности заполнить бездну, разделяющую предысторию и историю (в собственном смысле), рационально объяснить переход от *предыстории* к *истории*. Все попытки объяснений такого рода Кроче квалифицирует как

¹ Там же. С. 34.

² Подробнее об этом см.: Дёмин И.В. Проблема соотношения истории и природы в историософских концепциях Кроче и Коллингвуда // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2016. № 1 (19). С. 113-125.

³ Кроче Б. Теория и история историографии. С. 35.

телеологические или натуралистические «романы»¹.

Историософия гегелевского типа, согласно Кроче, ставила перед собой заведомо невыполнимую задачу – дать картину *всей истории*. «Любая из “всеобщих историй”, если она подлинная, является самой что ни на есть “частной историей”, которая вызвана к жизни частным интересом, посвящена частной проблеме и содержит факты, отвечающие только этому интересу и способствующие разрешению только этой проблемы»². За всякой претензией на «всеобщую историю» скрывается та или иная *частная* история (будь то история государства, история экономики или история философии). Всякая история есть *история чего-то*, истории как таковой (Истории с большой буквы) быть не может. Результат «философии истории» (как теории всеобщей истории) никогда не совпадают с её намерением, вот почему, отказываясь от идеи всеобщей истории, мы отказываемся от пустой и необоснованной претензии, от того, чем мы никогда и не обладали.

В контексте европейской метафизики нового времени Кроче выделяет два типа историософских построений: *телеологические* и *детерминистские*. Философия истории как теория всемирной истории (телеологическая конструкция) представляет *трансцендентную* точку зрения на историческую реальность, а детерминизм – *имманентную*. Двойственность телеологического и детерминистского способов конструирования целостности исторического процесса находит отражение в характерной для новоевропейской философии дилемме идеализма и натурализма (материализма).

Телеологические версии философии истории ориентированы на выявление цели и смысла всемирной истории и представляют собой не что иное, как описание и систематизацию исторических событий в свете идеи конца истории. Классическими примерами такого рода являются христианская и гегелевская теории всемирной истории.

Философия истории материалистического (детерминистского) типа, напротив, ориентирована на выявление всемирно-исторических закономерностей и всеобщих причин исторических изменений. Наиболее ярко этот тип историософской рефлексии представлен в марксистском учении об общественно-экономических формациях.

Кроче был одним из первых, кто показал структурное *единство* детерминистских и телеологических схем исторического процесса. «“Философия истории”, – писал он, – столь же противоречива, сколь и понятие детерминизма, из которого она происходит и которому противостоит»³. Оба подхода к осмыслению всемирной истории исходят из дуализма факта и

¹ Там же. С. 37.

² Там же. С. 35.

³ Там же. С. 43.

идеи, из абстрактного противопоставления «эмпирического» и «теоретического». Констатация факта, согласно Кроче, уже предполагает его осмысление и осмысленность (то есть понимание его как *продукта духа*). Подлинное историописание не имеет ничего общего ни с поиском причин исторических событий, ни с поиском целей истории.

С отрицанием идеи всеобщей истории как необоснованной претензии связан у Кроче и пересмотр характерной для немецкой классической философии трактовки соотношения философского (теоретического) и исторического типов знания.

Кроче постулирует *единство* философского и исторического познания: если «верно понятая история уничтожает идею всеобщей истории»¹, то верно понятая философия уничтожает идею всеобщей философии. Под «всеобщей философией» понимается замкнутая, неизменная дедуктивная система «абсолютного знания». Философское и историческое познание, поскольку они соответствуют своей природе, имеют *один и тот же предмет*. Философия, как и история, занимается осмыслением «вечного настоящего»². История, полагает Кроче, должна стать *актуальной* (современной) историей, тогда как философия должна стать *исторической* философией.

Если для классического субстанциализма (Спиноза) было характерно жёсткое противопоставление философского и исторического типов познания, философия и историография соотносились как знание *сущностного* и знание *случайного*, а «философия истории» как самостоятельная область философского знания была немыслима, то в концепции «абсолютного историзма» Кроче соотношение философии и истории радикальным образом пересматривается. Чёткие грани между *историческим*, *историософским* и *философским* знанием стираются. Философия истории теперь рассматривается не в качестве *одной из* философских дисциплин в общей системе философского знания (как это было у Канта, Гегеля и неокантианцев), но в качестве синонима философии как таковой, точнее, в качестве *неотъемлемого аспекта* философии духа. Всякая подлинная философия, согласно Кроче, есть *историческая философия*, *философия истории*. Р. Дж. Коллингвуд, комментируя эту мысль Кроче, писал: «Философская история – это термин, синонимичный самой истории»³.

Кроче стремился преодолеть разрыв между эмпирическим историописанием и глобальными спекулятивными теориями исторического процесса, между историей и философией истории. Рассматривая спекулятивную ис-

¹ Там же. С. 38.

² Там же.

³ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М., 1980. С. 192.

ториософию в качестве теоретически ошибочной формы историописания, одного из вариантов псевдоистории, Кроче обосновывает необходимость новой философии истории, в которой историческое познание рассматривается как одно из проявлений актуальной жизни духа.

Библиографический список

1. Дёмин, И.В. Проблема соотношения истории и природы в историософских концепциях Кроче и Коллингвуда // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2016. – № 1(19). – С. 113-125.
2. Коллингвуд, Р.Дж. Идея истории: Автобиография. – М., 1980.
3. Кроче, Б. Теория и история историографии. – М., 1998.
4. Филатов, В.П. Историософский и критический подходы к философии истории // Проблемы методологии. Сборник научных статей, посвященных памяти профессора В.Н. Борисова. – Самара, 1998. – С. 88-104.

ЦЕРКОВНОПРИХОДСКИЕ ШКОЛЫ В 1917 ГОДУ. К СТОЛЕТИЮ ПРЕКРАЩЕНИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛ, ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ СИНОДУ

*Житенев Т.Е., к. и. н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия*

К 1917 году церковно-приходские школы являлись важнейшим элементом системы начального образования в Российской империи. Формирование системы церковно-приходских школ, отделенных от управления со стороны земств и министерства народного просвещения, было инициативой обер-прокурора К.П. Победоносцева. В этой самостоятельности он видел залог воспитания крестьянских детей в правильном направлении – верности царю и Церкви – проводниками которого являлись бы приходские священники. 13 июня 1884 года император Александр III подписал «Правила о церковно-приходских школах», ставшие итогом работы комиссии созданной обер-прокурором.

Само духовенство неоднозначно восприняло требования взяться за создание школы в своем приходе. С одной стороны, обучение крестьянских детей являлось для него традиционным видом деятельности. С другой, закон лишь требовал от священников активного участия, при этом крайне мало поощряя их. Тем не менее, благодаря как административному давлению, так и собственному желанию, значительная часть духовенства

включилась в создание церковных школ. Это привело к быстрому росту их численности с 4 тысяч в 1884 году до 29 тысяч в 1894 году (с 909 тыс. учащихся). Но он происходит главным образом за счет внутренних ресурсов Церкви и местного населения, при минимальной финансовой помощи государства.

За этот период система церковных школ получает органы управления (училищные советы) и контроля (наблюдатели); структуры, нацеленные на обеспечение школ книгами и пособиями (издательский отдел), и подсчет их численности (статистический отдел); педагогические учебные заведения (церковно-учительские и второклассные школы) и «элементарные училища» (школы грамоты); свой печатный орган (журнал «Народное образование»).

Только с конца 1890-х годов государство начинает финансировать церковные школы в значительном объеме, что отчасти связано с благожелательным отношением к ним со стороны министра финансов С.Ю. Витте. С 1902 года объем средств, поступающих из казны, превысил местные источники содержания системы школ, подведомственных Синоду. Это приводит к дальнейшей активизации роста церковных школ, которые в 1903 году достигают исторического максимума 44 тысячи школ с 1,8 миллионом учеников. В это предреволюционный период Синод и Министерство народного просвещения почти на равных контролируют сферу начального образования, но неохваченными обучением остаются более половины детей школьного возраста, что не позволяет говорить о жесткой конкуренции.

Но дальнейший динамичный рост церковных школ встречает существенные препятствия. Первое – в некотором смысле исчерпание образовательных возможностей церкви. Создателем и заведующим церковно-приходской школы являлся приходской священник. В начале XX века количество школ и священников почти сравнялось. Конечно, это не было точным совпадением цифр и обязанностей: были священники не связанные со школами, и были те, кто заведовал двумя-тремя, но потенциал для дальнейшего количественного роста оказывался сильно ограничен.

Вторым препятствием стал вопрос о финансировании церковных школ. Пока этот вопрос решался правительством, церковные школы в начале XX века получали щедрые субсидии от государства, которые на некоторое время даже превысили поступающие в учебное ведомство на начальные училища. (Относительно этого факта можно оговориться, что начальных училищ, содержащихся государством, было немного, а так называемые «земские училища», подведомственные министерству народного просвещения, содержались за счет особого налога – «земского сбора».) После 1907 года распределение средств бюджета оказывается в ведении

Государственной думы, и вопрос о финансировании церковных школ приобретает острое политическое звучание. Если тема необходимости дальнейшего развития начального образования приводила к консенсусу все думские партии и фракции, то в теме существования и развития церковных школ нашли отражение такие базовые для партийных программ вопросы как положение церкви в государстве, секуляризация образования, ведомственная разобщенность управления учебными заведениями, воспитательный характер школы и т.п., по которым компромисс между соперниками не мог быть достигнут.

Представители левых фракций, от кадетов до социал-демократов, требовали упразднения церковных школ как типа учебных заведений, указывая на низкий уровень образования и «клерикальный дух» в них. Фракция октябристов, самая значительная в Думе третьего созыва, видела в объединении начальных школ под контролем министерства народного просвещения единственный вариант правильного развития системы образования, при этом отрицалась особенность церковных школ: говорилось о том, что преподаваемые священником уроки Закона Божия, церковнославянского языка и церковного пения есть во всех начальных школах. Октябристы соглашались на выделение средств из казны для содержания учителей церковных школ, но только до решения вопроса об объединении всех начальных школ в учебном ведомстве. Только правые партии безоговорочно поддерживали церковные школы, одобряя их самостоятельное существование и необходимость обширной помощи. Позиция октябристов, как доминирующего центра Думы третьего созыва, предопределила решение вопроса. На первом этапе правоцентристское большинство соглашалось на финансирование церковных школ, правда, в гораздо меньшем объеме, чем на начальные школы учебного ведомства. Но когда при обсуждении законопроектов о «Народном образовании» и «Всеобщем обучении» встал вопрос о передаче церковных школ в министерство народного просвещения, левоцентристское большинство Думы высказалось за упразднение их самостоятельности.

Финансировать церковные школы как в первое десятилетие после 1884 года, посредством добровольных сборов с крестьян-прихожан становилось все сложнее: затраты на школу возрастали, усиливалось осознание того, что начальная школа – это забота правительства, тем более что на соседнюю земскую школу не предполагалось никаких опожертвований, кроме централизованно собираемого «земского сбора». При этом для большинства крестьян церковно-приходская школа или не являлась чем-то уникальным, или ее особенность не стоила тех затрат и отчислений которые должны были делать родители учеников. Действительно, с начала XX века в земских и церковно-приходских школах совпадали предметы и учебные

программы к ним, уровень образования и стаж учителей церковных школ повышался; выравнивалось качество зданий и обеспеченность учебниками. Принципиально различным было лишь то, что священник являлся заведующим церковной школы, что должно было усиливать церковность, проявлявшаяся, в том числе через участие детей в богослужении. Согласно отчетам, это вызывало чувства умиления у прихожан, но не все готовы были платить за эти чувства.

А платить было необходимо. Государство выделяло деньги только школам с собственным помещением, лишь на определенный минимум жалования учителя, имевшее соответствующее образование, который составлял 360 рублей в год на один комплект учащихся (пятьдесят человек). В начале XX века Синоду на церковно-приходские школы выделялось в три раза меньше средств, и такое увеличение становилось стимулом к скорейшей трансформации этих учебных заведений. За очень короткий период большинство элементарных училищ – школ грамоты, достигают поставленных требований, преобразуются в церковно-приходские, и получают финансирование. Но часть школ не успели или не могли по объективным причинам (например, малокомплектности, т.е. отсутствия положенного числа учеников) пройти такую модернизацию, и их содержание оставалось на плечах местного населения. Кроме того, данная сумма была неким гарантированным от государства минимумом, а далее каждое ведомство дополняло его из своих источников. У школ, подведомственных Синоду этот источник оказывался наименьшим и нестабильным, а значит жалование учителей церковно-приходских школ оставалось самым небольшим, по сравнению с учителями других начальных школ.

Из таких школ, всех ведомств, при значительном финансировании от государства складывалась так называемая школьная сеть, которая предположительно к 1921 году, должна была охватить всех детей школьного возраста и тем самым способствовать введению всеобщего обучения в стране. На момент 1914 года в сеть были включены 101917 учебных заведений с 7 миллионами человек учащихся, из которых 2,1 миллион посещали 34341 церковно-приходскую школу. То есть школы, подведомственные Синоду к началу Первой мировой войны, составляли треть от складывающейся системы начального образования. На начало 1917 года нет точных данных о количестве церковных школ, но председатель Училищного совета протоиерей П.И Соколов говорил о 35 тысячах школ (исключая оккупированные епархии).

Февральская революция, приведшая к свержению монархии, не могла не изменить отношение государства к церковным школам. Представители пришедших к власти политических партий негативно относились к самостоятельному существованию церковных школ. В то же время новое пра-

вительство стремилось подчеркнуть, что приветствует демократические преобразования в жизни Церкви. Более того, оно само стремилось подтолкнуть к таким преобразованиям. 28 марта 1917 года новый обер-прокурор В.Н. Львов организовал заседание Училищного совета при Святейшем Синоде для того, чтобы «иметь суждение о реформе церковно-приходских школ применительно к новому строю государственной жизни», «как школы принадлежащей самоуправляемому приходу». Из этого следовало, что Училищному совету необходимо срочно подготовить проект реформы для реорганизации церковных школ в духе самоуправления. Однако обер-прокурор заверил членов Совета, что передача церковно-приходских школ в ведение министерства народного просвещения, не состоится. Проект такой передачи школ под контроль прихода, в общем соответствовал церковным настроениям, и готовился еще до революции. На заседании он был принят без возражений. Проблема заключалась в том, что прихода, как оформленной организации, еще не существовало. Кроме того, усиление церковных институтов и укрепление авторитета Церкви не входило в планы новой власти.

С 1 марта 1917 года Временное правительство подняло оклад учителям начальных училищ учебного ведомства до 600 рублей в год с прибавкой 240 рублей «по случаю дороговизны жизни». С 1 июня 1917 года планировалось повысить минимальный оклад еще на 360 рублей, до 1200 рублей в год, «при даровой квартире и отоплении», для чего из казны выделялось 29 млн. рублей. Эти планы хотя и не были осуществлены, но они не могли не произвести впечатления на учительский персонал. Жалование учителей церковно-приходских школ оставалось на прежнем уровне – 360 рублей в год, т.е. в четыре раза меньше. Существовать на эти средства, учитывая возрастающую инфляцию, становилось с каждым месяцем все сложнее, поэтому требования уравнивать жалование с учителями других начальных училищ становились все сильнее. Передача церковно-приходских школ в руки министерства народного просвещения виделась многим как единственный вариант решения проблемы.

И часть учителей церковно-приходских школ для улучшения своего материального положения стала добиваться перевода церковных школ в Министерство народного просвещения, подтверждением чему стали прошедшие в ряде регионов учительские и церковно-учительские съезды. Эти решения не были единодушными, но они позволили Временному правительству взяться за изъятие церковные школы из ведения Церкви.

18 мая 1917 года, Синод определением за № 3096 утвердил передачу церковно-приходских школ в ведение приходов, которые «являясь народными демократическими органами», будут самостоятельно заботиться о благоустройстве школ. Преобразование самого прихода, о чем говорило

руководство церковными школами, находилось еще на стадии разработки. Но Синоду необходимо было как можно скорее показать преобразования церковных школ в демократическом духе, чтобы ослабить голоса критики в их адрес. Введя выборное начало в управление школами, и передав их в заведование приходов, Синод тем самым надеялся заглушить голоса недовольства с мест. Введение таких преобразований, по мысли церковного руководства, должно было избавить от всех недостатков церковно-приходских школ, вплоть до увеличения жалования учителям, на которое у Синода не было средств.

Временное правительство также начало подготовку законопроекта, который должен был определить дальнейшее существование начальных училищ, но в течение марта не провело в жизнь ни одного проекта по реорганизации школы. Эта медлительность вызывала протест со стороны общественных организаций: Всероссийский учительский союз потребовал от министерства более тесного сотрудничества «с организованным учительством и общественными силами». Для реформирования народного образования министерство народного просвещения организует Государственный комитет по народному образованию, который по составу членов был радикальнее последнего. На первом собрании комитета (17 мая) министр народного просвещения А.А. Мануйлов назвал упразднение самостоятельности церковно-приходских школ «решающим моментом реформы народного образования». Разработанные Государственным комитетом «руководящие положения» реформы народного образования предусматривали «возможно, полное, как на местах, так и в центре», объединение управления учебными заведениями и передачу его «в самых широких границах органам местного самоуправления». Оговаривалась возможность создания светских школ, «то есть лишенных религиозного элемента».

Предусматриваемые Синодом преобразования в управлении церковными школами не могли удовлетворить ни министерство народного просвещения Временного правительства, ни, тем более, Государственный комитет, для которого, главным было принципиальное решение об объединении школ всех ведомств. Вскоре был разработан законопроект, который был подписан министром народного просвещения А.А. Мануйловым 20 июня 1917 года. Этим постановлением предписывалось передать учебные заведения всех ведомств, в том числе и церковно-приходские школы, включенные в школьную сеть и получавшие от казны пособия, в ведение министерства народного просвещения. Целью этой акции называлось «действительное и планомерное осуществление всеобщего обучения». Все кредиты, ранее поступавшие в сметы Синода, должны были быть перечислены в учебное ведомство. Из ведения Синода этим указом изымались лучшие начальные учебные заведения; сохранялось лишь незначительное

количество церковно-приходских школ, ранее не включенные в сеть, и школы грамоты. Фактически этим указом сворачивалась активная деятельность Синода в этой сфере.

Циркуляром от 19 августа Департамента народного просвещения по всеобщему обучению городским и уездным земским управам вместе с принятием церковных школ предлагалось изъять школьные здания и их имущества. Ближайшее заведование всеми начальными училищами переходило в руки органов местного самоуправления. Но синодальное управление не спешило с передачей школ в руки земства, надеясь на изменение решения об их судьбе. Была надежда, что Временное правительство прислушается к мнению Поместного Собора, который многими в тот момент воспринимался как своего рода прототип Учредительного собрания для Церкви. Подготовка к нему шла полным ходом. 15 августа 1917 года открывается Поместный Собор Русской Православной Церкви, а уже через десять дней Синод обращается к нему с представлением по вопросу о судьбе церковно-приходских школ. В нем говорится о передаче через Собор просьбы Временному правительству об отмене закона 20 июня, «предоставив Учредительному Собранию решать вопрос о бытии церковно-приходской школы, как особого типа церковно-народной школы в России». Но прежде чем быть доложенным общему заседанию Поместного Собора этот доклад Синода был обсужден в XIV отделе Собора, посвященного церковным школам. Создание этого отдела, указывает на то большое значение, которое приобрели церковно-приходские школы для Церкви.

Отдел подготовил доклад, согласно которому Собор потребовал от Временного правительства вернуть школы, отменив закон 20 июня, и «увеличить основное содержание учителей возвращаемых из Министерства народного просвещения духовному ведомству школ до нормы содержания министерско-земских училищ».

Собор постановил, что свое требование об отмене закона 20 июня Временному Правительству должна лично передать избранная на нем делегация. В состав делегации вошли архиепископ Тамбовский Кирилл (Смирнов), протоиерей А. М. Станиславский, выступавший в защиту церковных школ еще в третьей Государственной Думе, Н. Д. Кузнецов, возглавлявший московский съезд церковных старост и мирян, и крестьянин П. Уткин.

А.Ф. Керенский согласился принять их 11 октября в Зимнем Дворце. Но до этого состоялась встреча с министром Исповеданий А. В. Карташовым, который постарался объяснить точку зрения правительства. Впоследствии архиепископ Кирилл изложил суть этой беседы Собору. «Решения Собора – отметил А.В. Карташов, – опираются на предпосылки религиоз-

ного и нравственного порядка, а распоряжения Правительства относительно церковно-приходских школ основываются на оценке ее значения с чисто политической точки зрения... Отказ от услуг церковно-приходской школы должен быть одной из обязательных примет в паспорте республиканского правительства».

А.Ф. Керенский в беседе с делегатами Собора заявил: «Предоставляя Церкви полную свободу в ее внутренней жизни, Правительство не может не порвать тех пут, которые мешают новому строю стать внекофессиональным. К тому же участие церковных школ в осуществлении государственной сети всеобщего обучения, нарушая органическое единство всего аппарата по народному просвещению, являлось бы нарушением и церковной автономии при неизбежности тогда подотчетного и подконтрольного положения Церкви перед государством. Против свободной школы и деятельности Церкви... государство не может ставить никаких возражений. Что касается закона 20 июня 1917 года, то он никоим образом не может быть отменен». Таким образом, он с большой определенностью высказал мысль о невозможности возвращения к прежним формам взаимоотношения между государством и церковными школами. Мнение А.Ф. Керенского было доведено до участников Собора делегатами.

Стало очевидным, что для церковно-приходских школ необходимо искать какие-то новые формы существования. Дальнейшее обсуждение на Соборе касалось в первую очередь вопроса о сохранении имущества школ в ведении Церкви. Отдел обсудил, а Собор утвердил обращение к Временному правительству о незаконности передачи зданий церковных школ министерству народного просвещения, в том числе по причине того, что средства, затраченные на их постройку и оборудование, поступали не только от государства, но и от Церкви. В нем также указывалось на необходимость отразить в законе тот факт, что школы, содержащиеся за счет прихода, не могут быть переданы в ведение Министерства. Окончательная редакция обращения была утверждена на заседании 23 октября 1917 года - за два дня до большевистского переворота.

Пришедшие к власти большевики оказались еще более последовательными, чем Временное правительство, противниками церковных школ и вообще всякого преподавания религиозных предметов в учебных заведениях. Постановлением председателя Совета народных комиссаров от 11 декабря 1917 года все учебные заведения духовного ведомства всех типов и уровней передавались в комиссариат народного просвещения «со всем движимым и недвижимым имуществом». Это распоряжение распространялись и на школы с домовыми церквями, при церквях и монастырях. Декретом «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», нередко называемым по своему содержанию декретом «об Отделении Церкви от

государства и школы от Церкви», вышедшим 20 января 1918 года, запрещалось всякое преподавание религии в школе, где преподаются общеобразовательные предметы (статья 9). Это ставило крест на дальнейшем существовании церковно-приходских школ.

Таким образом, система церковных школ, где Церковь осуществляла образовательную деятельность при поддержке государства, внесла значительный вклад в формирование базы для введения всеобщего начального образования, должна была исчезнуть, как атрибут монархического строя. Ее уничтожение стало чертой леволиберального Временного правительства. С этим они справились достаточно легко, лишив школы финансирования. Это не вызвало массовых протестов, так как родителям учеников и учителям этот шаг казался экономически выгодным. Большевики же ставили более масштабные задачи – изгнание религии из школы, но на это понадобилось несколько больше времени и сил.

Библиографический список

1. Проект реорганизации церковно-школьного дела // Народное образование 1917 (март-апрель) С. 11.
2. Церковные ведомости 1917. № 22-23. С.141-142.
3. Вестник Временного правительства. № 29 (25 июня 1917 года).
4. Деяния Священного Собора Православной Российской Церкви 1917-1918 года. М., 1994. Т. 2.
5. Журнал Министерства Народного просвещения С. 25. 1917 № 12.

СЕМЬЯ И «БЛОКАДНАЯ» ЭТИКА В ЛЕНИНГРАДЕ В 1941 – 1942 гг.

*Назаров А.М., к.и.н., Шамшетдинова А.Р.
ГБОУ СОШ
с. Тимофеевка, Самарская область, Россия*

В настоящее время семья, так же, как и другие институты, и, вероятно, в еще большей степени, подвергается влиянию обширных, глубоких и стремительных преобразований общества и культуры. Многие семьи переживают эту ситуацию, сохраняя верность тем ценностям, которые составляют основу института семьи. Другие пришли в замешательство, и, не понимая своей задачи, усомнились в этих ценностях. Не вызывает сомнения тот факт, что в последние годы семьей утеряны многие духовные ценности.

При изменении окружающей среды и ценностей жизни даже такие крепкие узы, как узы семьи, могут трансформироваться и даже утратить

свое значение. Это можно увидеть на примере событий страшной, голодной блокады в Ленинграде конца 1941 - начала 1942 гг. Это «смертное время» оказалось переломным в обыденной жизни многих ленинградских семей. Драматическая история блокадной зимы придала отношениям родных и близких особую жесткость, бескомпромиссность, обнаженность чувств и намерений.

Одно из сильнейших человеческих чувств - сострадание - по-разному проявлялось в поступках ленинградцев во время блокады. Сочувствие больным и голодным выражалось зачастую самой тональностью рассказа о них, отбором эпизодов, на которых считал нужным остановиться очевидец. Чаще всего в письмах, дневниках и воспоминаниях блокадники выражали горечь от того, что не было возможности помочь родным и близким, особенно детям - горечь, перемешанную со стыдом. В их словах проявляются, и ощущение боли, и попытка объяснить свои действия. «Смотреть на голодающих детей, а их у меня трое, и чувствовать свою полную беспомощность - нет ничего ужаснее. Они ждут хлеба. А где его взять» - услышал от работниц одной из фабрик Д. Павлов [3, С. 180]. Более кратко, хотя, пожалуй, и драматичнее, выразила то же чувство В. Опахова: «У меня, правда, дети не были приучены просить... но ведь глаза-то просили! Просто, знаете, это не передать» [1, С. 25].

Сострадание при виде родных, за чью жизнь опасались, нередко являлось столь сильным, что их близкие старались сразу же, не ограничиваясь одним сочувствием, хоть чем-то помочь им, утешить, поддержать. Был ли устойчивым этот порыв, сказать трудно, но важнее всего то, что он был. Работавшая в госпитале А. Сиротова видела, что едят ее родители - «соевые жмыхи, кисель из столярного клея», видела, как отец «опухал и валялся с ног», и сама, будучи истощенной, ела только суп, откладывая кашу в стеклянную банку. Отец, приходя домой, очень радовался такому «гостинцу».

Плач, стон, крики, мольбы родных - и даже голодный, шатающийся, «обморочный» человек нередко находил в себе силы для житейского отклика. Таких свидетельств очень много, хотя, конечно, не все были готовы помочь.

Из письма блокадницы Лены (16 лет) - «Если бабушка умрет, это будет лучше, и для нее, и для нас с мамой. Так нам приходится все делить на три части, а так мы с мамой все будем делить пополам. Бабушка – лишний только рот. Я сама не знаю, как я могу писать такие строки. Но у меня сердце теперь как каменное. Мне совсем не страшно. Умрет она или нет – мне все равно. Уж если умрет, то пусть после 1-го, тогда ее карточка достанется нам» [2].

Никакого чётко установленного порядка оказания помощи родным,

никакой его «системы», конечно, не было. Всё зависело от конкретных обстоятельств. Должны были учитываться различные условия: время работы, численность членов семьи, их здоровье, возможность оставить с кем-то малолетних детей. И, не в последнюю очередь, степень истощённости людей.

Психология нравственного обморока очень выпукло отражена в дневнике М. Машковой. В записи, сделанной ею 20 февраля 1942 г., есть и описание события, подготовленное им оправдание своих поступков и опрокинувшая все «защитительные» аргументы беспощадная честность окончательной самооценки.

Накануне она ушла - «от сумрака голода, тоски» - из дома, от истощенных детей, от умиравшей свекрови. Ушла к близкой подруге, поэтессе, туда, где «тепло, светло», где - знала это точно - её накормят хлебом. Она любит детей и старается, как может облегчить их жизнь, она ухаживает за свекровью, но что-то обрывается и в ней. Она знает правило новой этики: если хочешь спасти близких людей, спасай прежде всего себя. Ей приходится и съесть свой паек на глазах у голодного сына, и делать так, чтобы забота о матери мужа не сломала её саму. Повторяясь не раз, такие действия становились привычными и обязательными, но ничто не проходит бесследно. Может быть, так и возникает нравственный надлом - его не боятся, потому что его не чувствуют. Уже у поэтессы, оттаяв от хлеба и чая, она вспоминает о детях и свекрови, но идти не хотелось, там холодно, бомбят. А в конце записи, напрямую: «Откровенно говоря, я не могла уйти... Обещали скоро подать кофе» [6, С. 84].

Но, несмотря на это, некоторые семьи еще пытались сохранить ту ценность и сплоченность даже в «смертное время». Зачастую это проявлялось в помощи больным и истощенным членам семьи. Присущий человеческой этике обычай посещать больных родными и близкими в дни блокады стал условием их выживания. Приходилось преодолевать всё: слабость, голод, холод, страх бомбёжек. «Идти было трудно, я часто падала и подолгу лежала. Падала, вставала, снова падала, снова шла» - таков был путь в госпиталь к матери С. Магаевой [5, с. 51].

Нельзя, однако, не сказать и о других случаях, когда, покидая город, оставляли своих родных, зачастую обессиленных, одиноких, которым неоткуда было ждать помощи. Это одна из самых горьких страниц блокады. В воспоминаниях Д. Лихачёва приводятся немало примеров того, как бросали и тем самым обрекали на гибель близких людей [См.: 4].

Именно эвакуация и являлась тем «моментом истины» когда хватало нескольких минут, чтобы понять, готовы ли пожертвовать матерью и тем самым уцелеть самим. Каким бы неожиданным не было решение, оно всегда отражало глубинный настрой.

Бывали случаи, когда у истощённых, не имевших возможности постоять за себя родных отбирали карточки, обрекая их на гибель. Этот порядок не сразу стал привычным, но в блокаде ломались и куда более прочные нравственные традиции. Чем дальше, тем быстрее это происходило.

Всё это наглядно показывает нам разрушение этики, исчезновение нравственных норм, что приводило к хаосу и бедствиям. Следовательно, о каких духовностях можно было говорить в Ленинграде в страшные дни блокады. Этот пример показывает нам, как может потухнуть духовность семьи за короткий промежуток времени. И мы не в силах что-либо изменить или противостоять деградации личности в момент полного опустошения наших душ. Узнав больше об этой «духовной пропасти», у нас создаётся неблагоприятное впечатление о членах семьи, которые воровали у своих близких самое дорогое – еду, заботу. Жизнь стала превращаться в бездонную яму горя и страданий, смерти уже не боялись, да и не было сил уже чего-то бояться. Её ждали, как избавительницу от мук. Но были и те, которые желали своим близким жизни, отдавая и без того крошечные кусочки своего хлеба родным, да и не только родным, совершенно чужим на улице детям.

Библиографический список

1. Адамович, А., Гранин, Д. Блокадная книга. Л., 1984.
2. Документальный фильм «Голоса» // Телеканал «Первый канал.
3. Ленинград в блокаде. СПб, 2000.
4. Лихачев, Д.С. Воспоминания. СПб, 1997.
5. Магаева, С. Мученики ленинградской блокады. М., 2007.
6. Машкова, М.В. Из блокадных записей // Публичная библиотека в годы войны. 1941 – 1945: Дневники, воспоминания, письма, документы.

ЗАРОЖДЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ В СССР В КОНЦЕ 1980-Х ГГ. НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА КУЙБЫШЕВА

Сеелев И.В., к.и.н., доцент

Волжский университет имени В.Н. Татищева

г. Тольятти, Россия seeleviv@mail.ru

Расширение демократизации и гласности в период перестройки в СССР, вызвавшее подъем социальной активности советских граждан, проявилось в зарождении и развитии, в конце 1980-х годов, неформальных, то есть неподконтрольных властям политических организаций – неформальных политизированных формирований (НПФ), по терминологии обкомов КПСС. По данным советских социологов, доля «политизированных не-

формалов», занимавшихся политикой вне государственных, партийных, комсомольских и прочих формальных структур, составляла немногим более 10% от общего числа всех неформалов [7, С.26]. Именно они составили политическую оппозицию коммунистическому режиму, многие десятилетия отсутствовавшую в Советском Союзе.

Как правило, своими основными целями члены НПФ провозглашали борьбу за демократизацию общества, которая предполагала отмену шестой статьи Конституции СССР о руководящей роли КПСС, деполитизацию армии и силовых структур, введение многопартийной системы [9]. Правящая же партия, видела в деятельности НПФ лишь стремление «наработать авторитет, прослыть борцами за идею» и т.п. [1, Л.149].

К 1991 году неформальные политические объединения, группы и движения существовали почти в 250 городах, во всех союзных и автономных республиках СССР. В РСФСР одним из наиболее активных центров неформальной политической жизни являлся город Куйбышев.

Неформальные политизированные формирования в Куйбышеве были представлены как отделениями всесоюзных и всероссийских организаций и движений, так и местными организациями.

К первым относилась самая крупная из оппозиционных КПСС организаций – «Демократическая партия России» [6, С.190], «Объединенный фронт трудящихся», «Социал-демократическая партия Российской Федерации» [2, Л.31]. Все они были достаточно малочисленны и насчитывали в своих рядах от нескольких десятков, до пары сотен человек.

Местные политические организации Куйбышева имели различные политические оттенки: от крайне правых – националистических, до крайне левых – необольшевистских. Среди них можно выделить: «Самарское движение анархо-синдикалистов», «Социалистическую партию» [3, Л.31], «Рабочую партию диктатуры пролетариата (большевиков)» [3, Л.32], «Народно-трудовой союз» [3, Л.31], «Оргкомитет Народного Фронта» [4, С.3], «Оргкомитет Народного фронта содействия перестройке» [5, С.3], «Гласность» [3, Л.42], Группу Карлова [2, Л.36], «Доверие» [2, Л.84]. Кроме того в городе действовали активисты придерживавшиеся нетривиальных для советского времени взглядов: монархист, анархист-террорист, а также «Транснациональная радикальная партия» [3, Л.32]. Все они находились под наблюдением КГБ.

Основной сферой деятельности неформальных политизированных формирований являлось издание самиздатовской литературы, воззваний, информационных листов, открытых писем, а также проведение митингов и демонстраций в защиту демократических ценностей, рыночной экономики, экологии, исторической справедливости. В отдельных случаях митинги собирали до нескольких десятков тысяч человек, но чаще всего не превы-

шали нескольких сотен человек.

Несмотря на все различия, Куйбышевский обком КПСС видел у многих неформальных политизированных формирований общие черты. Первая – «у них отсутствовало настоящее стремление к консолидации сил с партийными, советскими, общественными организациями во имя перестройки». Вторая – «явная ориентированность на обличение». Третья – «стремление лидеров этих групп за частоколом слов чаще всего решать свои проблемы (наработать авторитет, прослыть борцом за идею, отыграться за обиду, за нескладывающуюся жизнь), а не проводить в жизнь положительные перемены» [1, Л.149]. Также тревогу у партийных органов вызывало проникновение в любительские объединения и клубы по интересам «различных антиобщественных элементов, в том числе ранее судимых за антисоветскую деятельность», которые стремились «захватить лидирующее положение в самодеятельных формированиях и, используя демократизацию и гласность, хотели придать деятельности последних враждебную советскому строю направленность». По оценке Куйбышевского обкома, под флагом борьбы за права трудящихся, «подобные активисты пытаются провоцировать негативное отношение к экономическим преобразованиям <...> сеять недовольство в рабочей среде, подталкивать отдельных лиц на конфронтацию с партийными и профсоюзными организациями, администрацией, вести линию на срыв перестройки» [1, Л.23-24, 26].

Лидеры неформальных политизированных формирований, в свою очередь, обвиняли партийные органы в том, что они изобретали самые различные способы воспрепятствовать деятельности политических организаций, вместо того чтобы консолидировать усилия в решении назревших проблем. Например, партийные органы не сдерживали обещания в предоставлении помещений, открытии банковских счетов, организации совещаний, конференций. Объявляли дела, которыми занимаются неформалы малозначащими, отвлекающими «массы от первоочередных задач перестройки». Кроме того, используя прессу, путем формирования негативного общественного мнения дискредитировали усилия «неформалов». Поглощали или вытесняли, путем создания в рамках формальных организаций параллельных структур. Подобные действия властей, по мнению самих «неформалов», подталкивали их к выходу на улицы, к митингам [8, Л.143-145].

Строительство объектов военно-промышленного комплекса и авиационно-космической отрасли сделало Куйбышев «закрытым городом» с большим количеством интеллигенции. Несмотря на ведомственные надбавки и высокий социальный уровень жизни населения, город стал главным очагом неформального политического движения в Среднем Поволжье. Однако в силу своей малочисленности, разобщенности и отсутствия доступа к средствам массовой информации, неформальные политизиро-

ванные формирования так и не смогли составить реальную оппозицию КПСС. А основная политическая борьба развернулась внутри самой Коммунистической партии.

Библиографический список

1. Самарский областной государственный архив социально-политической истории (СОГАСПИ) Ф. 656. Куйбышевский обком КПСС. Оп.197. Д.181.
2. СОГАСПИ Ф.656. Оп.197. Д.392.
3. СОГАСПИ Ф.656. Оп.197. Д.564.
4. Декларация Народного Фронта // Волжская заря. 1988, 4 ноября. С. 3.
5. Общая программа Народного Фронта Содействия перестройке (НФСП) // Волжская заря. 1988, 11 ноября. С.3.
6. Коргунюк, Ю.Г. Становление партийной системы в современной России. – М.: Фонд Индем, Московский городской педагогический университет, 2007. – 543 с.
7. Решетников, М.О. Неформальные объединения в СССР в годы перестройки // Власть. 2009. №11. С. 26-28.
8. Яницкий, О.Н. Социальные движения: 100 интервью с лидерами. – М., 1991. – 272 с.
9. Интервью Завального А.Н. // Личный архив Сеелева И.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О НЕОБХОДИМОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

*Цветкова И.В., д. философ. н., доцент
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия, aleksandr.kozlov@mail.ru*

Правительство Российской Федерации объявило 2017 год - Годом экологии. Это связано с обеспокоенностью Правительства РФ ухудшением экологической ситуации в стране. Определение тематики наступившего года имеет важную цель - привлечение общественности к проблемам загрязнения окружающей среды, сохранения биологического разнообразия, а также обеспечения экологической безопасности. Экологический кризис в современной России носит особенно острый характер, поскольку переход к рыночным отношениям, породившим сложные формы взаимоотношений общества и природы, лишь усугубил экологическую обстановку[1].

Экологические проблемы чрезвычайно актуальны для Самарской области. В рейтинге российских регионов, составленном по критериям состояния окружающей среды в 2015 году, Самарская область занимает 38

место из 86.

В 2013 году Правительство Самарской области приняло Закон «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Самарской области». В нем представлена трактовка основных понятий, связанных с экологической культурой и образованием, большое внимание уделяется экологическому просвещению населения.

В этом документе содержание экологической культуры раскрывается в контексте общечеловеческой и национальной культуры. Формирование экологической культуры должно быть направлено на формирование у населения Самарской области активной общественной позиции как в деле отстаивания своих законных прав на благоприятную окружающую среду, так и в деле практического участия в мероприятиях по формированию такой благоприятной среды, предотвращение и недопущение экологических правонарушений.

Решение экологических проблем в современных условиях многие исследователи ставят в зависимость от формирования системы ценностей, включающей экологические императивы. В связи с этим большое значение приобретает экологическое образование, которое на базе гуманитарных и естественнонаучных знаний. Экологическое образование интегрирует знания о природе как среде жизнедеятельности человека, о влиянии производственной деятельности на природную среду. Оно также формирует совокупность знаний, умений, навыков природоохранительной деятельности [2]. Экологическое образование включает основные компоненты естественнонаучного и гуманитарного образования. Целью экологического образования является не усвоение научных знаний о взаимодействии природы и общества, но и формирование системы взглядов и убеждений, нацеленных на сохранение окружающей природной среды, рациональное использование ресурсов [3, с. 270].

В 2015 году студенты специальности «Социология» провели анкетирование студенческой молодежи по проблеме формирования экологической культуры. Было опрошено 214 человек. Среди них 95 студентов обучаются по специальностям, связанным с инженерной экологией, а 119 студентов получают технические и гуманитарные профессии.

Респондентам был задан вопрос о практической необходимости экологических знаний: «Как Вы думаете, для чего экологические знания необходимы обычным людям?». В ответ на него были получены следующие распределения. 71% респондентов полагают, что экологические знания необходимы для того, чтобы не причинять вред окружающей среде.

55% участников опроса считают, что эти знания нужны для поддержания и восстановления видового многообразия живой природы. Две пя-

тых опрошенных видят сферу применения экологических знаний в заботе о своем здоровье, а также в воспитании подрастающих поколений.

Четвертая часть респондентов полагает, что информация об экологической ситуации может повлиять на уровень и качество жизни. По мнению 9% опрошенных экологическая информация нужна для рационального выбора продуктов питания, товаров. 7% респондентов видят возможность применения информации о состоянии окружающей среды в экстремальных ситуациях. Для 6% участников опроса информация об экологии расширяет эрудицию, кругозор. 5% участников опроса считают, что знания об экологической ситуации могут выступить средством повышения социальной и политической активности населения.

Студенты-экологи примерно в 1,5 раза чаще, чем другие, отмечают, что экологические знания нужны для поддержания и восстановления видового многообразия живой природы. Они также чаще придерживаются мнения о том, что экологические знания нужны для воспитания подрастающих поколений. Среди студентов-экологов в полтора раза больше тех, кто видят связь между уровнем экологических знаний и качеством жизни населения.

Студенты гуманитарных и технических специальностей чаще, чем другие, отмечают, что экологические знания могут предотвратить или уменьшить негативное влияние общества на окружающую среду. Они также чаще выражают согласие с тем, что экологическая информация может принести пользу для заботы о здоровье, при выборе продуктов питания, товаров.

Таким образом, представители студенческой молодежи осознанию практическую необходимость экологических знаний, они видят в них не только средство просвещения, но также фактор изменения повседневных действий. Через практический смысл экологических знаний прослеживаются отношения к сферам экологической деятельности. Три четверти опрошенных рассматривают экологию в качестве средства защиты природы от негативного воздействия цивилизации. Значительно реже сферы экологической практики распространяются на среду обитания человека в целом. В этом случае экология рассматривается в качестве способа изменения образа жизни людей, их интеграции в общество.

Библиографический список

1. Савирова, Т.Ю. Основные направления экологического воспитания и просвещения населения Самарской области // Актуальные проблемы науки, экономики и образования XXI века». 2012. с. 217-222.
2. Несговорова, Н.П. Методология системного подхода в определении содержания и структуры экологического образования // Омский научный

вестник. 2009. №2 С.159-162.

3. Моисеева, Л.В. Альтернативные модели экологического образования / Л.В. Моисеева. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. - 106 с.

П.А. СОРОКИН О РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА

Яковлева С.И., к.и.н. доцент

Сыктывкарский государственный университет

г. Сыктывкар, Россия, yakovlevasyktsu@mail.ru

Российская революция 1917 г. ее истоки, причины, продолжительность, последствия для судеб страны и мира по-прежнему вызывают интерес и дискуссии исследователей. Представляет несомненный интерес трактовка событий 1917 г. П.А. Сорокиным – непосредственным очевидцем и активным участником революции, с одной стороны, и учёным-социологом – с другой. Свои воспоминания об этом периоде автор озаглавил «Бойня: революция 1917 г.» [5] Впоследствии им была создана собственная концепция революции, изложенная в «Социологии революции».[6]

Российскую революцию 1917 г. П. Сорокин относит к числу великих, эпохальных, в каждой из которых как бы просматривается три типические фазы. В 1917 г. он был участником и наблюдателем первой и второй фаз. Согласно мнению П. Сорокина, первая фаза характеризуется «радостью освобождения от тирании старого режима и ожиданиями обещаемых реформ». На смену ей приходит вторая, деструктивная фаза. В третью, конструктивную фазу, русская революция вступила лишь в конце 1920 г. Таким образом, события 1917 г. автор рассматривает как составную часть единой революции, хронологические рамки которой – 1917-1922 г.г. В то же время он использует понятия «Февральская революция», «Октябрьская революция».

В 1917 г. П.А. Сорокин был членом партии социалистов-революционеров, причём занимал позиции «социал-патриотов» или «оборонцев», которым противостояли «интернационалисты». Вспоминая эти споры через полстолетия, Сорокин писал: «Если бы в 1915 – 1917 гг. я имел свои нынешние представления о большинстве правительств мира, включая и советское, как о циничных, маккевиалистических, национально-эгоистических, хищных, недальновидных машинах власти – я бы вполне возможно примкнул бы к «интернационалистам» [2; С.101]. Партия эсеров в 1917 г. стала одной из самых популярных и массовых партий России. В первые послереволюционные месяцы ни одна из российских политических партий не росла так стремительно, как партия эсеров. Уже ко времени III

съезда партии (конец мая 1917 г.) её численность достигла нескольких сот тысяч человек. По сведениям различных источников, её наибольшая численность в 1917 г. составляла около 1 млн. [3; С. 184]. В то же время партия социалистов-революционеров в период с февраля по октябрь 1917 г. осуществляла тактику блока с меньшевиками, причём руководящая роль в этом блоке принадлежала именно последним. Большинство членов партии составляли т.н. «мартовские» эсеры – интеллигенция, чиновники, офицеры, мелкие торговцы, которых привлекали социал-патриотизм, оборончество, рыхлая организационная структура. В отличие от них, П. Сорокин начал революционную деятельность уже в юности и вступил в партию в 1905 г. [4; С. 299]. В то же время П. Сорокин «выламывался» из этого коллективного портрета типичного революционера. Да, у него были кружки, подполье, тюрьма, вера в республику, но он был свободен от узкого фанатизма и нетерпимости и никогда не жил обособленно от прочих русских людей и народа. [2; С. 92]. Особенностью П. Сорокина было и то, что благодаря своим учителям, прежде всего М. Ковалевскому, он был знаком и общался с представителями и лидерами различных партий, не только революционных, но и либеральных. Таким образом, П. Сорокин вступил в революцию, уже имея солидный багаж партийно-политической деятельности. И, что немаловажно, был уже состоявшимся учёным (с 1916 г. приват-доцент). Понятно, что Питирим Сорокин не мог быть беспристрастным в исследовании и описании потрясений и трагических последствий русских революций, но в то же время, как сложившийся исследователь, крупный учёный, он даёт всесторонний и глубочайший анализ этих событий в жизни общества — их причин и предпосылок, деформации поведения людей, деградации населения, раскола в социальной структуре, радикальных перемен в управлении, в экономических процессах, в духовной жизни общества. С пристрастием он характеризует и то, что позднее назовет «законом социального иллюзионизма» — разительное расхождение между идеалами и лозунгами революций и их реальными результатами и плодами. [7; С. 5-6].

В работе «Социология революции» Сорокин даёт определение понятия революции. Во-первых, революция означает смену в поведении людей, их психологии, идеологии, верованиях и ценностях. Во-вторых, революция знаменует собой изменения в биологическом составе населения, его воспроизводства и процессов отбора. В-третьих, это – деформация всей структуры общества. В-четвертых, революция приносит сдвиги в фундаментальных социальных процессах. [6; С. 32].

Вторую революцию в России ожидали и прогнозировали все политические силы, тем не менее началась она неожиданно и стихийно, без явного руководства каких-либо политических партий и партийных лидеров. Растерянность и неопределённость первых часов и дней революции нахо-

дят подтверждение в дневниковых записях П.А. Сорокина. На его вопрос, обращённый к депутату формирующегося Совета рабочих и солдатских депутатов «кто-нибудь пытается возглавить революцию?», он получает ответ: «Никто. Она развивается совершенно спонтанно». [5; С. 225]. Подтверждается этот тезис и в «Социологии революции»: «Революцию никто специально не готовил, но все ждали, как стихию, не зная ни дня, ни часа ее прибытия. Как стихия — она и пришла...» [6; С.386].

Основываясь на бихевиористской методологии, он исследовал поведение людей в революционные периоды. Необходимыми и достаточными условиями наступления революций он считал: 1) рост ущемления главных инстинктов, 2) массовый характер этого ущемления, 3) бессилие групп порядка уравновесить пропорционально усиленным торможением возросшее давление ущемленных рефлексов. [6; С. 323]. Применяя свою теорию к российской действительности, автор пишет: «Что мы имели перед русской революцией 1917 г.? 1) Сильнейшее ущемление инстинктов индивидуального самосохранения у 15–16 миллионов мобилизованных солдат, производимое ужасающей войной, ее смертоносностью, холодом, голодом, окопами, лишениями и т. д. 2) Сильнейшее ущемление инстинктов группового самосохранения у 90% населения, вызванное неудачами войны, бездарностью власти и даже изменой ее агентов. 3) Сильнейшее ущемление инстинктов пищевых, вызванное расстройством народного хозяйства и ростом голода в городах, резко выявившимся в конце 1916 г. 4) Сильнейшее ущемление «инстинктов свободы» военными положениями, введением для всей России с 1914 г. военной цензуры, военными судами, произволом агентов власти и т. д. 5) Ущемление рефлексов собственности, вызванное обеднением обширных групп населения в ходе войны (рабочих, государственных чиновников, интеллигенции, части буржуазии и крестьян), с одной стороны, и обогащением небольшой кучки спекулянтов, нажившихся на войне, — с другой, ростом вмешательства власти в регулирование имущественных отношений, — с третьей (государственный контроль промышленности, твердые цены на хлеб, как всегда отстававшие от рыночных и т. д.). 6) «Ущемление» «половых рефлексов» населения распутством на верхах и «распутинством» [6; С. 385-386].

Для наступления революции необходимо не только массовое ущемление основных инстинктов, а также наличие второго условия в виде недостаточного и неумелого торможения революционного взрыва, стимулируемого ущемленными инстинктами. Под недостаточностью и неумелостью торможения Сорокин подразумевает неспособность власти и правящих групп: а) противопоставить усиливающемуся давлению ущемленных инстинктов — контрдавление, уравновешивающее первое; б) удалить или ослабить причины, вызывающие «ущемление»; в) разбить и разделить

«ущемленные» группы на части, противопоставить их друг другу (*divide et impera*) и тем самым ослабить противника; г) дать выход другим ущемленным инстинктам в формах не революционных. [6; С. 394]. Предреволюционные эпохи просто поражают исследователя бездарностью власти и вырождением привилегированно-командующих слоев, не способных успешно выполнять ни функции власти, ни противопоставить силе силу, ни разделить и ослабить оппозицию, ни уменьшить ущемление, ни канализировать его в формах, отличных от революции. Все предреволюционные правительства отмечены печатью какой-то «бледной немочи». Импотентность, нерешительность и колебание, неумелость, растерянность, легкомысленная беззаботность — с одной стороны, испорченность, развращенность и изнеженность, с другой, — таковы черты предреволюционных правящих классов. [6; С. 395] А разве не то же самое происходило перед началом русской революции? — Николай II — копия Людовика XVI. Александра Федоровна — копия Марии-Антуанетты. Придворные, — все эти дряхлые Горемыкины, бездарные Штюрмеры, психически больные Протопоповы, сексуально-ненормальные Вырубовы и т. д. — что все это, как не ухудшенная копия придворных Людовика XVI? Ни одного волевого и умного министра; перед нами собрание физических и психических «импотентов», бездарных правителей, изнеженных и цинических карликов. [6; С. 398]

В своем дневнике П.А. Сорокин пишет о формировании двоевластия. 27 февраля он получил настойчивое приглашение от некоторых депутатов от социал-демократической партии стать членом Совета, однако отказался от этого, т.к. «в тот момент ещё не чувствовал уверенности». Формирование обоих органов власти происходило на глазах автора. 28 февраля, после разговора с членом Исполкома Думы И.Н. Еферемовым, П.А. Сорокин приходит к выводу: «борьба между Комитетом и Советами началась всерьёз и ... двоевластный контроль над ходом революции — факт объективной реальности» [5; С. 226]. А 1 марта он выражает неуверенность в правоте А.Ф. Керенского, выступившего посредником между Советами и Временным правительством. Уже на третий день революции П. Сорокин приходит к выводу: «двойственное правление Временного правительства и экстремистов из Советов не продлится долго. Одна сила должна поглотить другую. Но кто кого? Для меня было очевидно, что Советы». [5; С. 228] Автор, констатируя оформление двоевластия, выступает за поддержку Временного правительства. На первом собрании старых членов партии, состоявшемся в начале марта, он «отверг предложение экстремистского крыла и постарался уговорить собравшихся принять резолюцию о поддержке правительству» [5; С. 229], за которую проголосовало большинство.

Весьма своеобразно Сорокин интерпретирует и события конца апреля 1917 г., известных как апрельский кризис Временного правительства. Вот

его запись от 21 апреля 1917 г. «Сегодня нам пришлось «понюхать», что есть на самом деле восстание масс. Министерство сношений отправило ноту союзникам, подтверждающую верность всем соглашениям и обязательствам, принятым ранее Россией. За это оно было подвергнуто нападкам со стороны Советов и большевиков... Правительство заявило об отставке Милюкова» [5; С. 232]. Последствия апрельского кризиса оказались значительными как для дальнейшего хода событий в революционной России, так и для самого автора. В начале мая в России было образовано первое коалиционное правительство с участием представителей социалистических партий меньшевиков и эсеров, которые получили 7 из 18 портфелей. За коалиционное Временное правительство высказалась сначала Петроградская конференция (22 апреля), а затем и III съезд партии эсеров (конец мая 1917 г.).

Решение о вхождении в коалиционное правительство далось руководству меньшевиков и эсеров очень трудно и сопровождалось бурными и долгими дискуссиями. Участие социалистов во власти не совпадало с их теоретическими установками: революция буржуазная, следовательно, у власти должна быть буржуазия. Советы – лишь связующее звено между народом («трудовой демократией») и властью. Однако чтобы избежать сползания страны в пучину гражданской войны, руководство Советов поддержало идею коалиции. При этом меньшевистско-эсеровское руководство Советов отчётливо понимало отрицательные последствия этого шага.

П.А. Сорокин после решения Петроградской конференции эсеров (22 апреля) о необходимости прекращения войны и образования коалиционного правительства вышел из редакции ЦО ПСР «Дело Народа», одним из редакторов которого он являлся в марте – апреле 1917 г. Более того, он стал одним из создателей и главным редактором газеты «Воля Народа», которая стала главным органом правого крыла эсеров: «Гуковский и я выступили организаторами газеты правого крыла эсеров – «Воля Народа». «Бабушка» Брешковская, Миролюбов, Сталинский, Аргунов вошли в состав редакционного совета. Надеяться на успех в то время было бессмысленно, однако мы должны были делать то, что считали правильным» [5; С. 231]. Таким образом, апрельский кризис и его последствия окончательно оформили раскол в партии эсеров. П. Сорокин окончательно солидаризируется с правыми и дистанцируется от левых. Однако начало раскола автор констатирует уже в первых числах марта: «равновесие умов даже среди старых и надёжных членов партии стало нарушаться». Чуть позже, по поводу выхода в свет первого номера газеты «Дело народа» он запишет: «стала газетой, в которой в одной статье провозглашается то, что отрицается в другой. Такое положение дел должно было прекратиться, и это мы все понимали».

Вызывает интерес и следующее утверждение Сорокина, записанное 21 апреля. «Правительство заявило об отставке Милюкова. А это значило, что правительство пало, ибо первая уступка толпе и большевикам свидетельствовала о конце Временного правительства». Подобное высказывание можно интерпретировать как фактическое окончание двоевластия, хотя автор и не пишет об этом прямо.

Вопрос об окончании двоевластия по-прежнему вызывает споры как в отечественной, так и зарубежной историографии. В исторической литературе высказываются следующие точки зрения по поводу окончания двоевластия: 1) в октябре 1917 г. с приходом к власти большевиков и арестом членов Временного правительства; 2) в июле 1917 г., в результате июльского кризиса Временного правительства; 3) в конце апреля 1917 г. Однако наиболее обоснованной представляется точка зрения З. Галили [1], которая утверждает, что двоевластие закончилось в апреле, т.к. вхождение социалистов в правительство ставило под вопрос сам принцип двоевластия. Таким образом, мнение П.А. Сорокина по данному вопросу существенно отличается от вышеизложенных по сути, т.к. он оценивает окончание двоевластия именно с точки зрения поражения Временного правительства, а не вхождения в него представителей социалистических партий.

В связи с Апрельской конференцией П.А. Сорокин демонстрирует своё негативное отношение к «мартовским» эсерам. «Состояние умов у новых «мартовцев» стало ещё более радикальным. Новые «революционеры» относятся к старым лидерам партии, как к своим слугам». В июне после митинга, организованного Е.К. Брешко-Брешковской, Б.В. Савинковым, Г.А. Плехановым, Н.В. Чайковским и П.А. Сорокиным, автор с горечью констатирует: «в сравнении с «мартовскими» старые революционеры воспринимаются уже как реакционеры, отставшие от времени» [5; С. 235]. По мнению Сорокина, в основе его «консерватизма» лежит понимание, что «революция и радикализм на практике существенно отличны от этих же идей и теории» [5; С. 236]. Примечательно, что подобные мысли приходят к автору как результат беседы с Г.В. Плехановым, состоявшейся в ходе июньского кризиса Временного правительства.

Оказавшись в положении, когда его взгляды не совпадают с мнением большинства как в партии, так и в Советах, Сорокин направляет свои усилия для организации Всероссийского съезда крестьян, «который должен был бы послужить контрбалансом столичному Совету бездумных рабочих и солдат» [5; С. 231]. Он пишет о съезде: «Крестьянский съезд начал свою работу, собрав почти тысячу реальных представителей крестьянства и солдат». Настроения крестьян он оценивает как несравненно более сбалансированные и здравые, чем рабочих и солдат. Оценивая работу съезда, он пишет: «Патриотизм, выраженный в желании прекратить беспорядки, на-

мерение воздержаться от захвата земель до тех пор, пока этот вопрос не будет вполне определённо решён, готовность поддержать правительство и оказать сопротивление большевикам – вот они, суммарные мысли, высказанные со всей прямотой съездом». На съезде П.А. Сорокин был избран в Исполком Всероссийского съезда Крестьянских депутатов, делегирован им в Особое совещание по подготовке Положения о выборах в Учредительное Собрание.

В своём дневнике П.А. Сорокин достаточно детально описывает события 3 – 6 июля, известные как июльский кризис Временного правительства. Этот раздел озаглавлен «Трагедия», что само по себе характеризует отношение автора к развернувшимся событиям. По мнению Сорокина, это была попытка большевистского переворота. Примечательно, что подобное развитие событий автор прогнозировал ещё в ходе июньского кризиса, когда большевики призывали к вооружённой демонстрации солдат и рабочих. «На этот раз мы выиграли, - пишет Сорокин, имея в виду, что большевики согласились на проведение мирной демонстрации, - но я опасался, что в следующий раз победа будет на их стороне» [5; С. 240]. 3 июля, прибыв в Таврический дворец с утреннего заседания съезда крестьянских депутатов, П. Сорокин стал свидетелем и одним из участников ожесточённой полемики, развернувшейся по поводу перехода всей власти в руки Советов между умеренными социалистами, возглавляемыми лидерами Советов Н.С. Чхеидзе и Ф.И. Даном и «радикалами» во главе с Л.Д. Троцким и А.В. Луначарским. «Умеренные» обвинили «радикалов» в искажении лозунга «Вся власть Советам!». Требуя передачи всей полноты власти в руки Советов, «радикалы» добивались передачи власти им самим. «Вы зажгли тёмные и необузданные массы людей. Во имя этого вы инициируете гражданскую войну. Очень хорошо, мы принимаем ваш вызов. А теперь убивайтесь и делайте что пожелаете! Таков был наш ответ большевикам». После подавления «мятежа» П. Сорокин поддерживает арест лидеров большевиков, но выражает недовольство тем, что «ничего не было сделано в плане наказания ораторов и бунтовщиков». В то же время он вместе с Н.В. Чайковским сопровождает кронштадских матросов от Петропавловской крепости на их корабли, чтобы предотвратить линчевание.

После июльских событий П. Сорокин ставит вопрос: «Что делать впредь? Мы, умеренные, были не кровожадны, и, дабы ликвидировать самую возможность подобных насильственных мятежей, нам следовало бы продемонстрировать великую стойкость духа. Советы же были склонны к излишней мягкости, которая при нынешних обстоятельствах означала ничего более, как слабость».

20 июля было сформировано новое, второе коалиционное правительство во главе с А.Ф. Керенским. Глава правительства предложил П.А. Со-

рокину на выбор три поста: товарища министра внутренних дел, директора русской телеграфной службы и секретаря премьер-министра. «После надлежащих размышлений я остановил свой выбор на последнем, хотя и очень сомневался, что при нынешних условиях смогу оказать большую службу стране. В этом смысле, как помощник Керенского, я, пожалуй, смог бы сделать максимум возможного» [5; С. 240]. Однако вскоре Сорокин приходит к заключению, что его информативные обзоры о ситуации в стране, подготовленные для Керенского, он делает зря, т.к. премьер «не предпринимал никаких конструктивных действий, занятый вместо этого обрамлением резолюций для несуществующего правительства».

26 августа, когда генерал Корнилов предъявил Керенскому ультиматум с требованием передать ему всю военную и гражданскую власть, П.А. Сорокин оценивает как «день катастрофы, титанического катаклизма». Политические противники Корнилова события конца августа называли «заговором», контрреволюционным мятежом. Другие же современники, к числу которых следует отнести и П.А. Сорокина, полагали, что это был не «заговор Корнилова», а неудавшийся «сговор Керенского с Корниловым». «Для меня вся корниловская афера виделась трагедией, а его мотивы ... были абсолютно чистыми и патриотичными. Они были совершенно далеки от контрреволюционной идеи» [5; С. 241]. В то же время П.А. Сорокин принял активное участие в деятельности созданного 27 августа Комитета народной борьбы с контрреволюцией, куда он был избран. В этот чрезвычайный орган вошли и большевики, и мы, констатирует автор, «оказались в ненормальной ситуации сотрудничества с «красными». П. Сорокина возмущает тот факт, что первым требованием большевиков было освобождение из тюрем своих соратников. «Вопреки моему отчаянному сопротивлению, это требование было удовлетворено».

Современники и исследователи, независимо от оценки характера событий конца августа, единодушны в том, что последствия случившегося были велики: во-первых, были дискредитированы «правые», окончательно потерявшие доверие масс. Подрыв авторитета офицерства, сочувствовавшего Корнилову, усиливал развал армии; во-вторых, политический урон понесли меньшевики и эсеры, долгое время выступавшие за сотрудничество с «правыми»; в-третьих, вырос авторитет партии большевиков, произошла большевизация Советов (31 августа Петроградский, 5 сентября – Московский Совет впервые приняли большевистские резолюции). Провал «правой» альтернативы не снимал задачу наведения порядка в стране, но теперь это могли сделать лишь «левые», которых возглавляли большевики. В этом смысле можно говорить о том, что поражение Корнилова открывало путь для завоевания власти большевиками. Именно это с сожалением и констатирует П. Сорокин: «Теперь триумф большевиков становил-

ся делом времени. Правительство, утратившее доверие среди всех несоциалистических сил, повисло на волоске, и его падение было предначертано».

Приход к власти большевиков был вполне ожидаем Сорокиным. «Наконец, наступил хаос. Большевики победили. Всё было предельно просто» - пишет он 25 октября [5; С. 242]. Тем не менее, события 25 и 26 октября настолько потрясли Сорокина, что он написал первую статью «о захватчиках, клеймя позором убийц, бандитов и грабителей». Причём статью он подписал своим полным именем, осознавая насколько это опасно, вопреки протестам своих друзей. «Пускай так останется, - заявил я им, - в любом случае мы все перед лицом смерти» [5; С. 242].

Причины победы большевиков, как свидетельствует анализ источника, П. Сорокин рассматривает не столько как их заслугу, сколько как слабость сил, противостоящих им – Временного правительства и умеренных социалистов, возглавивших Советы. Вот что он пишет о правительстве ещё в марте: «Правительство? Лучше ничего не говорить об этих людях. Они были высокого самомнения и идеалистически настроены, они не знали даже основ грамоты науки управления. Они не всегда сознавали, что творят, а если и знали, чего добиваются, то никогда не доводили до конца». Тогда же, в марте, по отношению к Советам правительство «вело себя в равной мере наобум и беспомощно, ... с каждым днём Временное правительство теряло под собой почву» [5; С. 230-231]. И эти суждения были высказаны ещё за месяц до начала первого, апрельского, кризиса Временного правительства. Такое же критическое отношение мы видим у Сорокина и в отношении Советов. «Советы, вербованные из таких «героев» (имеются в виду бывшие политзаключённые, вернувшиеся из ссылки и тюрем) буквально на глазах теряли чувство реальности... Речи их лидеров и манеры вести себя были наполнены помпезным абсурдом. Казалось, у них нет ни толики чувства юмора, ни способность увидеть весь комизм своей позы со стороны» [5; С. 231]. В то же время П. Сорокин признаёт, что политическая сила большевиков заключается в их способности поддерживать и использовать все жестокие, преступные и деструктивные инстинкты толпы, создавая условия для их разрядки, а потом обуздания их. П.А. Сорокин осудил большевистский переворот, не принял Октябрьскую революцию. Вместе с тем в конце своей жизни в специальной статье он развернул серию аргументов в доказательство того, что победа большевиков, совершенно не скрывающих своих целей относительно захвата государственной власти, была в известной степени закономерной и даже неотвратимой.

После Октябрьского переворота все политические надежды П. Сорокина связывались с Учредительным собранием, которое он, как и многие оппоненты большевиков, рассматривал как последний шанс демократиче-

ского развития страны. Он был избран депутатом от Вологодской губернии и собрал более 90% голосов. После роспуска Учредительного собрания и ареста П.А. Сорокин оставляет политическую деятельность, занимается наукой и преподает. Однако в сентябре 1922 г. под угрозой нового ареста и гибели он, как и многие другие интеллектуалы, вынужден был покинуть страну.

Библиографический список

1. Галили, З. От группы кружков до зенита политического влияния. М., 1993.
2. Голосенко, И.А. Питирим Сорокин: судьба и труды. Сыктывкар, 1991.
3. История политических партий России. Под ред. А.И. Зевелева. М., 1994.
4. Политические деятели России 1917 г. Биографический словарь. М., 1993.
5. Сорокин, П.А. Бойня: революция 1917 г. // Человек, цивилизация, общество. М., 1992.
6. Сорокин, П.А. Социология революции. Издательство РОССПЭН. М., 2005.
7. Яковец, Ю.В. Анатомия и физиология революции: истоки интегрализма // Сорокин П.А. Социология революции. Издательство РОССПЭН. М., 2005.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Агапова А.П., магистрант

*Самарский государственный социально-педагогический
университет*

г. Самара, Россия, agarova.a.p92@mail.ru

Методом теоретического осмысления проблемы развития интереса к музыкальному искусству в нашем исследовании является моделирование, которое, будучи универсальным способом познания действительности, на сегодняшний день широко распространено в педагогической науке.

На сегодняшний день моделирование традиционно определяется как «метод исследования объектов на моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности» [6, с.146].

Вместе с тем широкое признание получило определение модели В.В. Краевского, определяющего модель как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. Под моделированием понимается воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения [5, с.333].

Предпосылками проектирования модели развития интереса к музыкальному искусству явились исследования следующих ученых: Е.В. Бережновой, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, А.И.Смоляр, С.С. Смирновой, В.А. Штоффа и др.

В построении модели развития интереса к музыкальному искусству мы опирались на выделенные В.А. Штоффом три условия, соблюдение которых позволяет модели выполнять свои функции: между моделью и оригиналом должно существовать отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована; модель в процессе научного познания должна являться заместителем изучаемого объекта; изучение модели должно позволять получить информацию об оригинале [10, с.87].

При разработке модели развития интереса к музыкальному искусству мы исходили из следующих положений:

- детский хореографический коллектив – это организованная группа детей, объединенная общими целями, задачами, отношениями ответственности и зависимости, совместной художественно-творческой деятельностью

стью в области хореографического искусства;

- процесс развития интереса к музыкальному искусству носит ценностный и динамический характер, который реализуется в ценностном, систематическом и поэтапном педагогическом воздействии на процесс приобщения членов хореографического коллектива к культурным ценностям в результате объективного влияния просветительской деятельности, воспитания и развития у детей собственной активности личности (самовоспитания и саморазвития);

- результативность процесса развития интереса у детей к музыкальному искусству определяется методологической культурой педагога, которая включает в себя проектирование процесса развития интереса к музыкальному искусству; осознание, формулирование и творческое решение поставленных задач; направления деятельности преподавателя по развития такого интереса;

- реализация культурологического подхода к развития интереса к музыкальному искусству базируется на реализации принципов систематичности и последовательности, наглядности, воспитывающего обучения, положительного эмоционального фона педагогического процесса, творческой активности учащихся;

- реализация ценностного подхода базируется на реализации принципов ценностной ориентации и рефлексивной направленности;

- развитие интереса к музыкальной деятельности реализуется в рамках творческой учебной и внеучебной деятельности детского хореографического коллектива; индивидуальных и коллективных формах обучения.

Разрабатывая структуру модели развития интереса к музыкальному искусству, мы опирались на структуру модели формирования нравственно-психологического климата студенческого творческого коллектива, выделенную С.С. Смирновой [8], [9].

Структура модели представлена в виде двух векторов: вертикального, включающего три составляющие модели: целевую, теоретико-методологическую, практико ориентированную и горизонтального вектора, определяющего их содержание. Рассмотрим выделенные составляющие модели.

Целевая составляющая модели отражает стратегию деятельности преподавателя по развитию интереса к музыкальному искусству.

Теоретико-методологическая составляющая модели включает научное представление о содержании явления интереса к музыкальному искусству, компоненты интереса к музыкальному искусству, культурологический и ценностный подходы к развитию такого интереса и принципы его реализации, направления деятельности преподавателя по развитию такого интереса.

Интерес к музыкальному искусству» (музыкальный интерес) опреде-

ляется нами как активное эмоционально-интеллектуально-волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды деятельности, определяющее характер и способы удовлетворения музыкальной потребности.

Структура интереса к музыкальному искусству включает следующие компоненты: когнитивный компонент включает знания детей о музыкальном искусстве (стилях, жанрах, направлениях и др.); эмоциональный компонент отражает эмоциональное переживание музыкального искусства; поведенческий компонент, отражающий приобщение личности учащихся к музыкальному искусству посредством посещения концертов, слушания музыки и др.

Основными показателями являются: знания о симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыке - адекватно когнитивному компоненту; эмоциональное переживание музыкальных произведений - адекватно эмоциональному компоненту; посещение концертов, самостоятельное прослушивание музыки - адекватно поведенческому компоненту.

Раскроем сущность культурологического и ценностного подходов и принципов его реализации.

На современном этапе культурологический подход как конкретная методология познания и преобразования педагогической действительности рассматривается в контексте трех взаимосвязанных аспектов действия: в аксиологическом (ценностном), технологическом, личностно-творческом аспектах.

По мнению В.А. Сластенина, аксиологический аспект обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, цели, стандарты, нормы, оценки и способы оценивания [7, с. 88-89]. В связи с этим данный аспект предполагает такую организацию педагогического процесса, который обеспечивает формирование и развитие ценностных ориентаций личности. В рамках нашего исследования процесс развития интереса к музыкальному искусству включает приобщение учеников к шедеврам музыкального искусства и формирование отношения к ним как ценности.

Технологический аспект связан с пониманием культуры и искусства как специфического способа деятельности, т.е. освоение учениками культуры и искусства – это освоение культуры и искусства через определенную деятельность. Например: слушание музыки, посещение концертов, непосредственное освоение музыкального инструмента, пение в хоре и др.

Личностно-творческий аспект обусловлен объективной связью учеников с культурой и искусством. По мнению К.А. Абульханова-Славской, человек не только носитель культуры, но и вносит в нее нечто принципи-

ально новое, т.е. становится объектом исторического творчества [7, с. 89]. В связи с этим, освоение культуры и искусства следует понимать как изменение личности ученика, его становление как творческой личности.

Таким образом, сущность культурологического подхода к развитию интереса к музыкальному искусству заключается в том, что в процессе знакомства учащихся с симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыкой происходит освоение (понимание) музыкальных произведений, что в свою очередь способствует активизации творческой активности детей (посещение концертов, самостоятельное прослушивание музыки), тем самым, развивая интерес к музыкальному искусству.

Культурологический подход к развитию интереса к музыкальному искусству реализуется в рамках следующих принципов:

1. Принцип систематичности и последовательности включает:

- предварительное определение у учащегося уровня знаний о музыкальном искусстве;
- доступность и привлекательность предлагаемой информации;
- выделение существенных, базовых аспектов изучаемого материала;
- четкое структурирование знания и его логики;
- включение в структуру изложения материала кратких и обобщающих выводов по каждому фрагменту материала;
- использование межпредметных связей (с литературой, живописью и др.);
- осуществление постоянного контроля и объективной оценки результатов обучения и воспитания [4, с. 58].

2. Принцип наглядности. Я.А. Коменский называл данный принцип «золотым правилом дидактики», поскольку считал, что в обучении необходимо использовать все органы чувств ребенка. По мнению ученых, наглядность в обучении основана на такой закономерности познания, как движение от конкретного - к абстрактному, от чувственного - к логическому.

Наглядность в процессе обучения обеспечивается применением разнообразных наглядных пособий, аудио-видео материала (кинофильмы, записи концертов), макетов, картин, схем, а также образные словесные описания событий, действий, фактов.

3. Принцип положительного эмоционального фона педагогического процесса. Данный принцип реализуется в рамках создания определенных условий, когда всем ученикам интересно и увлекательно заниматься совместной деятельностью; когда ученики открыты и толерантны друг к другу и др.

4. Принцип воспитывающего обучения, базирующийся на единстве обучения и воспитания. Данный принцип предполагает формирование в

рамках учебно-воспитательного процесса базовой культуры личности учащихся. Воспитывающий эффект обучения напрямую зависит от содержания образования, вместе с тем предполагая учет потребностей обучаемых.

5. Принцип творческой активности учащихся. На сегодняшний день не у кого не вызывает сомнения, что творчество учащихся находится в прямой зависимости от творчества педагогов. «Творческий педагог допускает вариативные решения проблемной задачи, не требует жесткого следования своему темпу, оставляет место для мысленного эксперимента и апробации различных способов решения одних и тех же задач, поощряет самостоятельность, делает контролирующую функцию прерогативой ученика, возлагая на него ответственность за совершаемые действия и результаты деятельности» [7, с. 179].

Реализация данного принципа чрезвычайно важна в рамках развития поведенческого компонента интереса к музыкальному искусству, поскольку именно активность учащегося является движущим механизмом самостоятельного прослушивания музыки и посещения концертов.

Развитие интереса к музыкальному искусству, безусловно, базируется на знакомстве с музыкальным искусством и его освоении. Однако, мы считаем, что развитие интереса к музыкальному искусству помимо приобщения к искусству должно включать формирование отношения к шедеврам музыкального искусства как к ценности. Этим обусловлено выделение ценностного подхода к развитию вышеназванного интереса.

Сущность ценностного подхода в рамках педагогической науки достаточно разработана и раскрыта в исследованиях В.П. Бездухова, А.В. Воронцова (приобщение учащихся к ценностям), Л.В. Вершининой (ценностное сознание будущего учителя), А.В. Кирьяковой (ориентация учащихся на ценности), А.И. Смоляр (профессиональное самосознание учителя), С.С. Смирнова (нравственно-психологический климат творческого студенческого коллектива) и др.

В отечественной науке значительный вклад в разработку представлений о ценностях внесли: О.С. Анисимов, В.А. Блюмкин, Ю.Р. Вишневецкий, Г.Я. Головных, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, Н.М. Медведев, Т.И. Пороховская, Я.А. Рогозин, А.И. Титаренко, В.П. Тугаринов, Г.М. Ярошевский и др.

Мы разделяем позицию М.С. Когана и определяем «ценность» как внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности [3, с.164].

Сущность ценностного подхода к развитию интереса к музыкальному искусству состоит в том, что осмысление и освоение музыкальных произведений в процессе рефлексии в рамках организованной ценностно-

ориентационной деятельности формируют отношение к шедеврам музыкального искусства как к ценности и способствует самостоятельному посещению концертов и прослушиванию музыки. Ценностный подход может быть реализован в рамках реализации принципов ценностной ориентации, рефлексивной направленности.

1. Принцип ценностной ориентации ориентирует педагога на создание условий для приобщения учащихся к ценностям культуры и искусства и отношение к ним как к ценности.

Условиями поиска и обнаружения учащими ценностей являются предъявление учащимся «вочеловеченной» (выделено В.П.Б.) социальной жизни с ее противоречиями, которые выявляются учащимися под руководством педагога, осмысливаются с позиции ценностей и формируют в итоге ценностное отношение [1, с.81].

Следовательно, для того, чтобы сформировать интерес учащихся к шедеврам (ценностям) музыкального искусства необходимо в процессе ценностно-ориентационной деятельности не только сформировать знания и представления об искусстве, но и в процессе приобщения их к культуре и искусству, сформировать отношение к шедеврам музыкального искусства как к ценности.

2. Сущность принципа рефлексивной направленности состоит в том, что благодаря рефлексии, пронизывающей все действия и поступки учащихся, позиция вопроса находится в постоянном развитии, а мысль в постоянном движении [1, с.84]. Принцип рефлексивной направленности реализуется в исследовании через создание условий для развития способности к рефлексии, направленной на освоение и понимание музыкальных произведений, приобщение учащихся к культуре и искусству.

В соответствии с содержанием структурных компонентов интереса к музыкальному искусству нами определены ряд направлений деятельности преподавателя по его развитию:

- формирование знаний членов детского хореографического коллектива об основных направлениях музыкального искусства;
- формирование отношения к шедеврам музыкального искусства как к ценности;
- формирование опыта эмоционального освоения (понимания) музыкальных произведений;
- воспитание собственной активности членов детского хореографического коллектива в приобщении к музыкальному искусству.

Практико-ориентированная составляющая модели развития интереса к музыкальному искусству включает констатирующий, формирующий и контрольно-аналитический этапы.

1 этап – констатирующий. Цель: выявление уровня сформированности

интереса у членов детского хореографического коллектива к музыкальному искусству.

Задачи:

- разработать диагностический инструментарий в соответствии с показателями интереса к музыкальному искусству;
- провести диагностику такого интереса.

Характеристика показателей интереса к музыкальному искусству и описание результатов их диагностики раскрыты в первой главе параграфах 3, 4.

2 этап – формирующий. Цель - реализация процесса развития интереса к музыкальному искусству в ходе решения следующих задач:

- ознакомление детей с основными направлениями музыкального искусства;
- разработка и реализация в рамках учебной, внеучебной деятельности, самостоятельной работы заданий, направленных на освоение музыкального материала;
- посещение концертов в Самарских учреждениях культуры (оперный театр, филармония и др.);
- организация самостоятельной работы детей по прослушиванию музыки.

Формирующий этап модели представлен тремя блоками: содержательный, инструментальный блоки и блок педагогических условий.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК включает содержание:

- дополнения музыкального сопровождения хореографических постановок и иных направлений хореографической деятельности образцами музыкального искусства;
- содержание учебной и внеучебной деятельности, нацеленной на освоение и понимание музыкального материала;
- содержание учебной и внеучебной деятельности, направленной на приобщение детей к музыкальному искусству (посещение концертов и самостоятельное прослушивание музыки).

Блок **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ** включает ряд наиболее важных педагогических условий, соблюдение которых позволит развивать у детей интерес к музыкальному искусству:

1. Организация ценностно-ориентационной деятельности, направленной на приобщение учащихся к шедеврам (ценностям) музыкальной культуры и искусства.

В чистом виде ценностно-ориентационная деятельность не существует, однако, как отмечают исследователи (М.С. Каган, А.Г. Спиркин и др.), не один вид деятельности не обходится без ее элементов. Она не только объективно присутствует во всех видах деятельности учащихся, но и спе-

циально организуется, в результате чего формируется широкий спектр отношений к окружающему миру.

Сущность ценностно-ориентационной деятельности состоит в «целенаправленном осмыслении и оценке учащимися социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов. Ее назначение понимается довольно широко и заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности» [7, с. 451].

Под ценностно-ориентационной деятельностью детского хореографического коллектива мы понимаем художественную, творческую учебную и внеучебную деятельность в области хореографического искусства, направленную на приобщение учащихся к шедеврам (ценностям) музыкальной культуры и искусства.

2. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся, по которой понимается специально организуемое самим учащимся познание с целью овладения богатствами искусства и культуры, накопленной человечеством.

Учебно-познавательная деятельность, в зависимости от позиции учащегося, может выражаться в форме:

- пассивного восприятия музыкальных произведений и освоения их преподносимыми извне (преподавателем, членами детского хореографического коллектива);

- активного самостоятельного поиска, прослушивания музыкальных произведений, посещения концертов и т.д.;

- организуемого преподавателем или руководителем детского хореографического коллектива.

По мнению Л.Б. Ительсона, Л.Г. Соколовой, Н.В. Кузьминой первая позиция (пассивное восприятие) требует применение методов: сообщение, разъяснение, показ и др.; вторая позиция (активного самостоятельного поиска) требует применения методов: пробуждение интересов, удивления и др.; третья (организуемый поиск извне) – методов педагогического руководства: постановка проблемы, обсуждение, дискуссия, диалог, планирование и др.

3. Организация коллективной творческой деятельности. На сегодняшний день, под организацией коллективной творческой деятельности учащихся ученые чаще всего имеют в виду реализацию технологии «Коллективное творческое дело», разработанная И.П. Ивановым (далее КТД), которая включает в себя шесть этапов или стадий.

На первой стадии проводится предварительная работа коллектива по определению конкретных воспитательных задач и путей реализации КТД: намечаются исходные направляющие действия; проводятся беседы о том,

какие коллективные творческие дела можно провести, для кого они будут проводиться, когда, где, кто будет участвовать, назначаются ответственные за отдельные элементы подготовки КТД.

На второй стадии - коллективного планирования происходит детальное обсуждение коллективного творческого дела. Первоначально обсуждение проводится на уровне существующих микроколлективов, в дальнейшем на общем собрании.

На третьей стадии – коллективной подготовки, уточняется и конкретизируется общий проект творческого дела. Обсуждение проводится также первоначально на уровне микроколлективов, далее на общем собрании.

Четвертая стадия – проведение коллективного творческого дела является итогом работы членов коллектива проделанного по подготовке КТД.

Пятая стадия – подведение итогов. Проводится анализ проделанной работы, обсуждаются успехи и недостатки подготовки и проведения КТД, их причины и планы на будущее.

На шестой стадии изучается общественное мнение коллектива, выработанное на стадии коллективного подведения итогов, его ближайшее последствие [2].

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ БЛОК включает средства, формы и методы обучения и воспитания, использованные нами в процессе развития интереса к музыкальному искусству.

В нашем исследовании мы исходим из того, что развитие интереса у детей к музыкальному искусству – это один из компонентов эстетического и художественного воспитания и образования.

Эстетическое воспитание на сегодняшний день понимается учеными как целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в их дальнейшем обогащении, развитии творческих способностей.

Художественное воспитание определяется исследователями как процесс формирования у детей способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им.

Художественное образование рассматривается как процесс освоения совокупности знаний, умений и навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества [4, с. 115-116].

В связи с этим мы считаем, что средства, формы и методы, применяемые в эстетическом и художественном воспитании, художественном образовании будут успешно работать также и в развитии интереса к музыкальному искусству. В нашей практике были использованы следующие формы, средства и методы обучения:

1. Формы организации обучения:

- формы организации учебной деятельности: урок, самостоятельная работа (подготовка докладов и сообщений, чтение дополнительной литературы, наблюдение и др.);

- формы организации внеучебной деятельности: тематические вечера, музыкальная гостиная, коллективные творческие дела и др.;

2. Методы обучения:

- словесные: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия;

- наглядные: иллюстрации (плакаты, макеты), наблюдение, демонстрация (телепередач, видеofilьмов и др.);

- практические: упражнения.

-оргдеятельностные: ученического целеполагания и планирования, рефлексии, самоорганизации обучения и др.

- когнитивные: сравнения, аналогии, синтеза, классификации;

- познавательные: эмпатии, смыслового и образного видения;

- креативные: придумывания, гиперболизации и др.

3. Средства обучения:

- словесные: художественный образ;

- технические: компьютер, музыкальный центр, видеоманитофон.

Дидактическое обеспечение: записи на CD дисках, флеш-картах, музыкальные сайты в сети интернет.

3 этап – контрольно-аналитический. Целью контрольно-аналитического этапа являлось выявление результативности экспериментальной работы по развитию интереса к музыкальному искусству.

В рамках данного этапа были поставлены следующие задачи:

- провести диагностику уровня сформированности интереса к музыкальному искусству;

- на основе анализа и обобщения полученных результатов, разработать методические рекомендации по развитию интереса к музыкальному искусству в детском хореографическом коллективе.

На констатирующем и контрольно-аналитическом этапах реализовано содержание КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО БЛОКА модели, включившего показатели и уровни развития интереса к музыкальному искусству.

Библиографический список

1. Бездухов, В.П., Воронцов, А.В. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 192 с.

2. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

3. Каган, М.С. Философская теория ценности. / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных кон-

спектах. - Ростов-н/Д: Феникс, 2008. – 256 с.

5. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

7. Слостенин, В.А. Педагогика: Учебн. пособ. для студ. высш. пед. учебн. завед. / Под ред. В.А. Слостенина. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

8. Смирнова, С.С. Формирование нравственно-психологического климата творческого студенческого коллектива в процессе обучения в педагогическом вузе: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Самара: ООО «Порто-принт», 2011. – 26 с.

9. Смирнова, С.С. Модель формирования нравственно-психологического климата творческого студенческого коллектива / С.С. Смирнова // Акмеология: научно-практический журнал 2014, № 1-2. – Москва: Издательский дом «Народное образование», 2014. С. 208-210.

10. Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания: Учебное пособие. / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1972. – 191 с.

СПЕЦИФИКА МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Бутахина Л.А., ст. преподаватель
Волжский университет имени В.Н.Татищева
г. Тольятти, Россия, butakhinal@mail.ru*

Одним из направлений реформирования образования является интернационализация высшего образования, которая предполагает увеличение академической мобильности студентов и преподавателей. Кроме того, в качестве важной характеристики современного российского образования можно назвать автономность вузов, что означает их свободу в определении содержания обучения при условии контроля качества со стороны государства. Сейчас студенты, будучи зачисленными в один вуз, имеют возможность поехать на учебу в течение одного или нескольких семестров в другой вуз или в другую страну. В связи с этим обучение на *основе автономных модулей*, которые можно выбирать в зависимости от индивидуальных потребностей, становится особо актуальным. Кроме того, следствием интернационализации образования стал возросший интерес к изучению иностранного языка как средства общения. Курс иностранного языка в выс-

шем учебном заведении носит, как правило, профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер, а его задачи определяются познавательными и коммуникативными потребностями будущих специалистов. Преподавание же иностранного языка представляет собой сложный и трудоёмкий процесс, и для преподавателя встает задача выбора таких технологий урока, которые бы стимулировали деятельность студентов. Смена образовательной парадигмы, то есть переход от системы, ориентированной на преподавателя, к системе, ориентированной на студента, требует новых подходов к организации обучения.

В настоящее время в учебный процесс внедряются различные формы технологий обучения. Так, например, в практике преподавания иностранных языков на современном этапе обучения используются разные новейшие технологии: 1) проектные технологии; 2) информационные технологии; 3) технологии «языковых портфелей»; 4) модульные технологии. В данной статье хотелось бы остановиться на последней технологии, которая становится все более популярной и распространенной. Такая технология способна объединить новейшие достижения в области методики преподавания иностранного языка, связать воедино коммуникативный, лингвострановедческий, профессионально-ориентированный, этнолингвокультурологический и другие подходы к изучению иностранного языка.

Под модулем подразумевается законченный, вполне автономный курс, включающий в себя обучение как отдельным, так и всем видам речевой деятельности в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе прохождения материала. При полной самостоятельности отдельного модульного курса, он, тем не менее, зависим от других модулей и интегрирован в общий курс иностранного языка [4]. Термин «модуль» происходит от латинского слова «modulus» - «мера» и широко применим в ряде наук. С конца восьмидесятых годов прошлого столетия ведутся педагогические исследования по использованию модульности в обучении (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Н.А. Морозова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Кукосян О.Г., Князева Г.Н., Юцявичене П.А. и др.) [5].

Модульная технология основана на главной идее – студент должен учиться сам, а преподаватель будет осуществлять управление его обучением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать. «Задачей преподавателя является не только формирование языковых и речевых навыков и умений, но прежде всего, формирование у студентов навыков самостоятельного приобретения и применения знаний, т.е. научить студента успешно учиться. Самостоятельная работа по иностранному языку в неязыковом вузе является особой формой самообразования студентов. В условиях роста значимости самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей деятельность преподавателя и сту-

дента наполняется новым содержанием...А с введением ФГОС нового поколения значение самостоятельной работы по иностранному языку существенно возрастает» [1].

Модуль при обучении иностранному языку трактуется двояко: как блок информации, подлежащий самостоятельному усвоению, и как особая процедура, обеспечивающая овладение оптимальным способом изучаемым материалом. Такая процедура называется модульной технологией, специфика которой заключается в том, что обучаемый с большей долей самостоятельности, чем в традиционном обучении, достигает конкретные цели:

- цель усвоения модуля (Где конкретно пригодится изученный материал?);
- сам учебный материал (Где он находится или где его найти?);
- основные способы его усвоения (Что выучить? Какую серию тестов выполнить? Какое проектное или практическое задание подготовить? и др.);
- виды самоконтроля (Как проверить себя по ключу?);
- формы итогового контроля (В какой форме и каким по содержанию будет итоговый тест?).

Сущность модульного обучения состоит в том, что студент полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студента [3].

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

- цикл первичного ознакомления с новым материалом;
- цикл самостоятельной аудиторной или внеклассной работы и самоконтроля по ключам («мягкий» контроль);
- цикл итогового контроля на занятии. (Итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу). Анализ проделанной работы.

Работа начинается с составления преподавателем модульной программы, которая строится по принципу составления календарно – тематического плана и включает в себя коммуникативную цель для модуля в целом и конкретные речевые или языковые задачи для каждого модуля (блока). Преподаватель анализирует серию уроков и выделяет ту её часть, которую он считает возможной отдать студентам на самостоятельное изучение.

В первом цикле преподаватель знакомит студентов с особенностями

работы по модульной технологии, сообщает цель и задачи работы с модулем, объясняет учебный материал, показывает, где найти необходимую информацию, указывает, как выполнять задания и тесты, сообщает сроки выполнения работы.

Второй цикл является центральным, так как именно в нём заключена полная технология самообучения и самоконтроля. Материал для усвоения, скомпонованный в обозримые и удобные для студентов блоки, предоставляется каждому студенту для самостоятельной работы. Студент самостоятельно осваивает определенный модуль, делает серию упражнений по его усвоению и пошаговому самоконтролю по ключам, знакомится с требованиями и планом проектного задания (если оно предусмотрено как завершающий этап усвоения модуля), выясняет сроки работы над модулем и время проведения итогового теста.

Примерно в середине срока самостоятельной работы преподаватель просит принести и показать выполненные задания, индивидуально консультирует студентов. А к концу указанного срока тем, из них, кто выполнил более 80% запланированной работы, даёт ключ к итоговому тесту – образцу, предназначенному для самоконтроля учебного материала всего модуля, в тетради регистрации хода работы над модулем преподаватель отмечает успехи обучаемых, выясняет причины отставания, помогает и консультирует в случае возникновения трудностей. Хорошим мотивирующим стимулом служит вывешенный график работы над модулем, где студенты совместно с преподавателем отмечают объем выполненной работы каждым обучаемым. В атмосфере взаимной заинтересованности заметно возрастает ответственность и удовлетворение от самостоятельной работы, когда студент оказывается в позиции «я - преподаватель» и сам управляет своей учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля и самооценки её результата).

В завершение второго цикла преподаватель совместно со студентом обобщает изученный самостоятельно материал, анализирует содержание заданий примерного итогового теста и сообщает о переходе к завершаемому этапу работы.

Третий цикл – это цикл итогового контроля изученного модуля, выполнение в аудитории итогового контрольного теста по всему пройденному материалу и проверка его по следующим критериям: 90% выполнения заданий – «отлично»; 70 - 89% - «хорошо»; 51 – 69% - «удовлетворительно». Завершает цикл – анализ результатов работы и выяснение мнения студентов об эффективности работы по модульной технологии.

В зависимости от учебного плана и количества часов, выделенных на освоение дисциплины, модульное обучение можно разбить на несколько этапов. Модули первого этапа (I семестр) следует составлять таким обра-

зом, чтобы систематизировать и углубить те языковые знания, которые были получены в средней школе, чтобы довести так называемый государственный общеобразовательный стандарт до уровня, который позволит перейти к изучению иностранного языка для профессиональных целей. Модули второго и третьего этапов (II – IV семестры) вводятся постепенно, по степени возрастания трудностей и по мере изучения студентами профилирующих дисциплин. Примечательно, что благодаря модульному характеру системы преподавания иностранного языка изменения, которые иногда имеют место в профессиональных образовательных программах, не влекут за собой необходимость радикальных изменений в структуре обучения иностранному языку: меняется лишь содержание модуля, текстовое и др. наполнение, а методика работы остается прежней ввиду универсального характера и гибкости модуля.

Основным условием функционирования каждого модуля является обеспеченность его программой и дидактическим материалом, состоящим из следующих основных компонентов: набора соответствующих аутентичных текстов/учебного пособия; дидактических материалов для работы с компьютерными базами данных и ресурсами Интернета; учебно-методических мультимедийных разработок для самостоятельной работы студентов. Последний тип учебной литературы будет, несомненно, приобретать все большую значимость в связи с нехваткой аудиторных часов и возникающей при этом необходимостью и важностью овладения студентами методикой самообразования. А построение учебно-методической разработки для самостоятельной работы студентов в виде материалов для работы на компьютере открывает широкие возможности как для самостоятельной работы в компьютерном классе, так и для дистанционной формы обучения студентов заочного отделения, которая, как показывает практика, получает все более широкое распространение.

Все технологии обучения иностранному языку имеют свои недостатки и преимущества, зная о которых можно использовать их для повышения качества обучения.

Преимуществами модульного обучения являются: индивидуализация учебного процесса, контроль за работой обучающихся во внеурочное время, развитие логического мышления, самостоятельность выполнения заданий студентами. Она «состыковывает» все уровни обучения и сокращает разрыв между возникшими в последние годы в силу объективных причин высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускника неязыкового вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на иностранный язык учебными профессиональными программами [4]. Она унифицирована, модуль может быть сжат или расширен в зависимости от сетки часов.

Преимущества использования модульного обучения в том, что оно интегрирует в себе все то прогрессивное, что накоплено в теории и практике.

Однако следует отметить, что в настоящее время ещё недостаточно разработаны теоретические и организационно-методические подходы к организации модульной технологии с ее рейтинговым компонентом, пути и средства ее формирования, условия эффективного функционирования. И если говорить о недостатках модульного обучения, то к основным следует отнести следующие:

- составление модулей — довольно трудоемкий процесс и занимает много времени;
- невозможность применения данного метода на любом материале: малопригоден для такого обучения эмоционально-образный или описательный материал [2].

Модульную технологию следует вводить постепенно, сочетая ее с привычными традиционными технологиями, поэтапно формируя у студентов учебные умения самостоятельной работы с иноязычной информацией (умение читать схемы, выполнять тесты, проверять их по ключу, заполнять таблицы самооценки, опросники и др.). Но самое главное – это мотивировать преподавателей на использование модульной технологии, показать, что модульная технология в сочетании с проектной и интерактивной может стать востребованной в условиях реализации личностно-ориентированного подхода, когда именно обучающийся становится не на словах, а на деле реальным центром процесса обучения иностранному языку [3]. Задачей преподавателя в данной ситуации является обеспечение высокого качества процесса обучения, что требует от него более узкой и глубокой специализации. К сожалению, далеко не все преподаватели оказываются приспособленными к данным изменениям. Очень часто о модульной организации говорят применительно к дистанционному обучению. По нашему мнению, модульный подход может успешно применяться и при очной форме обучения.

Болонский процесс и двухуровневая система образования, решения совещания «Голицыно-9» свидетельствуют о необходимости полного перехода на модульную систему обучения иностранному языку. Такой переход не может и не должен осуществиться в одночасье. Это процесс сложный, кропотливый, требующий значительных усилий как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Однако он представляется наиболее оптимальной формой изучения иностранного языка, ведущей к значительной активизации процесса обучения, к выполнению подлинной роли иностранного языка.

Библиографический список

1. Качеева, А.В. Организация самостоятельной работы студентов как средство оптимизации процесса обучения иностранным языкам. Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. Том 5. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2016.
2. Князева, Г.Н. Возможности проблемно-модульного подхода обучению педагогов-слушателей на факультете повышения квалификации КубГУ // Основные направления развития региональной системы социально-психологической поддержки населения. – Краснодар, 2000.
3. Кукосян, О.Г., Князева, Г.Н. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования. Методическое пособие. – Краснодар, 2001.
4. Халилова, Л.А., Ковшова, Л.С., Калямова, Л.А., Шаврина, М.Е. Иностранный язык. Программа курса. - М.: РГГУ, 1998.
5. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз Лит ССР, 1989.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

*Гаврилова Л.В., к.п.н., доцент
Самарский государственный институт культуры
г. Самара, Россия, gavrilovalyudmila@list.ru*

Возникновение любого коллектива обусловлено проведением организаторской, управленческой, педагогической работы. От простой группы людей коллектив отличает то, что участники коллектива объединены исполнением общественно значимой работы.

Основная проблема студенческих групп заключается в том, что чаще всего ее участники не становятся высокоорганизованными коллективами, так как в основу ложатся цели формирования общекультурных и профессиональных компетенции студентам вуза, а не установка на совместную деятельность, ценностные ориентиры, в которых были бы заинтересованы все студенты. Одним из факторов, благотворно влияющих на формирование коллектива является выработка у студентов целевой установки на непрерывное совершенствование и самореализацию деятельности в этом направлении.

Теория целевой установки разработана Д.Н. Узнадзе [6]. Главная его идея заключается в следующем: установка – внутренняя готовность к дей-

ствию, начальное звено действия, причем действия, всегда целенаправленного и обусловленного такими факторами как потребность и ситуация. Она не дается «от рождения», а формируется под влиянием внешней среды как результат предшествующего опыта. Понятие установки важно для анализа природы не только индивидуальной, но и групповой деятельности. Установка как бы стабилизирует человека или группу людей в мире, выполняя, роль своеобразного внутреннего компаса в их взаимоотношениях со средой. Для профессиональной педагогики очень важным является то обстоятельство, что установка формируется под влиянием внешней среды, является результатом предшествующего опыта. Это значит, что для формирования у студентов положительной целевой установки, например, на продуктивную коллективную деятельность, организовывать такой их практический опыт, чтобы эти условия приводили будущих бакалавров в области декоративно-прикладного творчества к необходимости пополнения знаний и умений в этом направлении. Исключительно большое значение при этом имеет успешная организация руководства студенческого коллектива от выбранных методов управления.

Существуют классификации, в основе которых лежат различные подходы к способам организации взаимодействия руководителя и студентов. Все эти методы направлены на передачу информации инструктажа (что и как нужно делать), предотвращая тем самым отход от цели управления. Например, классификация Д.П. Кайдалова, Е.И. Суименко рассматривает следующие методы управления:

- Организационно-распорядительные касаются разработки и исполнения учебных планов и рабочих программ для творческих дисциплин;
- Социально-психологические предусматривают работу руководителя по убеждению студентов в необходимости и правильности принятого решения;
- Экономические методы касаются материальной стороны управления – моральное поощрение за участие студентов в конкурсах различного уровня, производственной практике, организации выставки;
- Организационно-педагогические (словесные, наглядно-демонстрационные, практические) [2].

Для успешного функционирования управленческого процесса в образовательном учреждении должны быть задействованы такие базовые группы методов как: убеждение; упражнения и приучения; обучение; стимулирование; контроль и оценка.

Охарактеризуем упомянутые выше методы воздействия на коллектив в целом (табл. 1).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что наиболее подвижным элементом системы управления коллективом являются мето-

ды. Существует множество классификаций методов, но в образовательном учреждении управление должно строиться на таких базовых методах как убеждение, упражнение и приучение, обучение, стимулирование, контроль и оценка. Выбор методов должен быть обусловлен учетом возрастных особенностей, специфики творческого коллектива.

Таблица 1 -Педагогические методы воздействия на студенческий коллектив

| № п/п | Название метода | Характеристика метода | Деятельность педагога | Деятельность студентов |
|-------|------------------------|---|---|---|
| 1 | Убеждение | Всестороннее влияние на разум, чувства и волю человека с целью выработки у него необходимых взглядов на ту или иную ситуацию. Убеждение может выступать как доказательство или внушение, нередко применяется их комбинация. Убеждение достигается при помощи следующих приемов: беседа, лекция, диспут. | Передает наработанный опыт, владение разнообразными технологиями и приемами. Педагог (руководитель) работает в сотрудничестве со студентами, учитывая их возможности, мировосприятие, возраст и психологические особенности. В своем стремлении убедить, преподаватель должен оставаться предельно искренним, стараться объяснить свою точку зрения конкретным и доступным языком. Объясняя свою точку зрения, педагог показывает на практике ее применение. | Слушают, анализируют, высказывают свою точку зрения, соглашаются и приходят к общему решению |
| 2 | Упражнение и приучение | Упражнение - это организация отработки студентами разнообразных действий на практике с целью формирования и развития их личности. Приучение - это многократное повторение упражнения для выработки привычки [4]. На практике в основном применяются три типа упражнений: упражнения в полезной деятельности, режимные упражнения, специальные упражнения [4] | Установка на систематическое повторение. | Выработка систематического приучения в создании творческой работы, привычки творчески трудиться, общаясь и перенимая опыт друг друга, студентов старших курсов и наставников. |
| 3 | Обучение | Существуют самые разные классификации методов обучения. Например, по доминирующим средствам их можно разделить на словесные, наглядные и практические, а также их комбинация[5] | Преподаватель передает знания о техниках ДПТ, формирует умения, навыки и применение знаний на практике; проверяет и оценивает знания, умения и навыки. | Приобретают знания, умения и навыки, формируют компетенции |
| 4 | Методы стимулирования | Являются дополнительными, поскольку в каждом методе уже заложен определенный призыв к деятельности. К методам стимулирования относят: соревнование, | Верно направить студентов, не давая конкуренции перейти в негативное русло. Поощрение, похвала, по- | Здоровая конкуренция у студентов может быть направлена на качественное исполнение |

| | | | | |
|---|--------------------------|--|---|--|
| | | вание, поощрение, наказание. | ложительная оценка - это своеобразные сигналы того, что выбран правильный курс развития. Система поощрений в идеале выстраивается таким образом, чтобы не привести к его обесцениванию. «Разумная система возысканий необходима, потому что помогает оформиться характеру человека, воспитывает чувство ответственности» [3]. | произведения искусства, на более верное композиционное решение, передачу настроения и т.д. Тем самым улучшается качество работ, межличностные отношения, возникает прилив сил, необходимый для большей результативности и творческих успехов, развивается познавательный интерес. Наказание вызывает потребность изменить свое поведение |
| 5 | Методы контроля и оценки | Обеспечивают обратную связь со студентом, необходимую для получения информации об успешности обучения [2]. По классификации, предложенной А. Д. Жунусакуновой, существует как минимум шесть групп методов: устный контроль, письменный, практико-графический (применение статистических данных), программируемый (при помощи техники), тестовый и метод портфолио (характеризует личность обучаемого, личные успехи в наглядно-иллюстративной форме.). | Организуя деятельность коллектива, педагог использует способы: ограничения прямых указаний и контроля; создания системы самоконтроля; консультации по отдельным проблемам; предоставления самостоятельности; контроля | Определяется результативность учебно-познавательной деятельности |

Любой метод управления станет эффективным, если будет применен в конкретной обстановке в тесном сочетании с другими способами и средствами воздействия. Все зависит от ситуации и стиля воздействия, положения и индивидуальных особенностей того, на кого воздействуют и кто воздействует.

Библиографический список

1. Жунусакунова, А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе/ А.Д. Жунусакунова // Молодой ученый. — 2016. — №20.1. — С. 26-29.
2. Кайдалов, Д.П. Психология единоначалия и коллегиальности: Вопросы теории и практики взаимодействия коллектива и руководителя / Д.П. Кайдалов, Е.И. Суименко. - Москва: Мысль 1979 г. – 156 с.
3. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / Сост. и автор

вступ. ст., В.В. Кумарин.- Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988-261 с.

4. Российская электронная библиотека «Эрудиция» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.erudition.ru/referat/printref/id>. Дата обращения: 18.12.2016

5. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - Москва: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

6. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе - Тбилиси: Изд-во Академии наук Груз. ССР, 1961. – 207 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ «ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ»

*Газизова А.Т., канд. архитектуры, доцент
Самарский государственный институт культуры
г. Самара, Россия, adelya2006-77@mail.ru*

Художественное конструирование или дизайн в современной образовательной системе понимается как «третья культура» наравне с гуманитарной или естественнонаучной культурой. Художественное конструирование или дизайн – это, по словам профессора Королевского колледжа искусств Б. Арчера, «совокупный опыт материальной культуры, знаний, навыков и ценностей, воплощенный в искусстве планирования, изобретения, формообразования и исполнения»¹.

Цель изучения курса «Основ художественного конструирования» по Примерной образовательной программе высшего профессионального образования по направлению подготовки «Народная художественная культура» Руководство студией декоративно-прикладного творчества - "формирование у студентов исторических, теоретических, методических знаний и навыков в области художественного конструирования. Курс позволяет получить студенту теоретические знания и умения в области конструирования и моделирования и проектирования плоских, рельефных и объемно-пластических композиций, объектов дизайна с учетом их назначения, качеств материала, традиционных технологий производства"².

¹ Сидоренко В.Ф. «Третья культура» / Дизайн в Общеобразовательной системе. – М.: ВНИИТЭ, 1994. – С. 9.

² Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования Направление подготовки 071500 Народная художественная культура ФГОС ВПО утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Феде-

Концепция преподавания курса «Основы художественного конструирования» частично опирается на дисциплину «Основы композиции», методика которой восходит к преподаванию в Баухаузе (Германия), а затем и ВХУТЕМАСе - ВХУТЕИНе (Россия) в 20-х годах прошлого столетия. Продолжили и развили курс «Основы композиции» в Строгановском училище, затем МВХПУ, а сейчас в МГХПУ им. С.Г. Строганова.

Автор разработал рабочую программу на основе учебного плана профиля подготовки «Декоративно-прикладное творчество». Изучение данного курса тесно связано с такими дисциплинами как «Композиция», «Рисунок», «Колористика», «Арт-дизайн». Необходимо в настоящем курсе выделить несколько главных позиций: обучение объемно-пространственному мышлению, развитие творческих способностей у студентов для ввода в основы художественного конструирования изделий декоративно-прикладного творчества, а также формирование у студентов исторических и теоретических знаний в области художественного конструирования.

Задачи курса:

- Ознакомить с основными понятиями, закономерностями и принципами художественного конструирования;
- Ознакомить с историей зарождения, развития художественного конструирования (дизайна) в России и за рубежом;
- Ознакомить с основными видами дизайна;
- Научить пространственно и художественно моделировать объекты декоративно-прикладного творчества;
- Развитие художественного вкуса, формирование творческого мировоззрения студентов;
- Овладение практическими навыками композиционного построения предметов в пространстве;
- Привить практические навыки и умение концептуального формообразования, воплощение новых предметных форм.

Программа курса рассчитана на 3 семестра (3,4,5) по 18 аудиторных часов. Программой курса предусмотрено теоретическая часть и практические работы в аудитории. Особое место в овладении данным курсом отводится самостоятельной работе. Курс завершается экзаменом в форме устного опроса и просмотра работ.

В настоящей программе автор опирается на задания на основе макетирования. Упражнения выстраиваются в порядке усложнения, начиная с небольших объемно-структурных сеток и заканчивая объемно-пространственными и сюжетно-композиционными задачами. Но даже здесь возникли

трудности у большинства студентов. Перед студентами ставится задача создания упрощенного, условного, стилизованного изображения, в основе которого лежат фигуры простейшей геометрии¹. Вот некоторые примеры заданий: рельефная пластика (ритмическое членение куба по ортогональной сетке: надрез, прорез, сгиб, отворот); структурное строение объёмной формы (выполнить из цветного картона объёмную букву или слово из 5 букв с помощью разных фактур); инсталляция с использованием средств гармонизации (создать тематическую инсталляцию, связанную с одним из видов искусства, науки или профессиональной деятельности).

Многолетний опыт показал, что уход от изобразительности, умение концептуального формообразования, воплощение новых предметных форм, выполнение инсталляций на заданную тему дается только единицам. Эти учащиеся имеют, как правило, либо начальное или средне-профессиональное художественно-дизайнерское образование, либо сами много работают над макетом, консультируясь с преподавателем, ответственно подходя к работе.

Необходимость развития способностей к объемно-пространственной композиции, абстрактного мышления, ознакомления с основными понятиями, закономерностями и принципами художественного конструирования для студентов является продолжением на пути к выходу в объемное декоративно-прикладное творчество. В дипломных работах, у студентов, берущихся за декорирование или проектирование предметов мебели, арт-объектов, возникают трудности в пропорционировании, соразмерности, масштабировании, образном моделировании, композиционной мере, выразительности материала, технологии выполнения. Так или иначе, курс «Основы художественного конструирования» развивает все эти выше перечисленные навыки и способности.

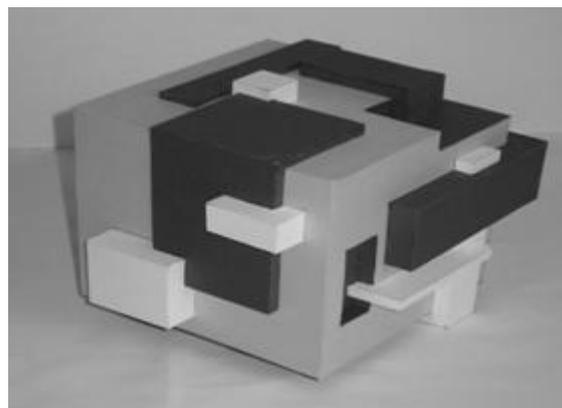


Рисунок 1 - Пластическое решение объёмной буквы или слова
Рисунок 2 - Ритмическое членение куба по ортогональной сетке

¹ Рузова Е.И. Основы композиции в дизайне среды: Практический курс. Учебное пособие / Е.И. Рузова, С.В. Курасов. - 2-е изд., доп. - М.: Издательство В. Шевчук, 2014. – С.7.

Библиографический список

1. Сидоренко, В.Ф. «Третья культура» / Дизайн в Общеобразовательной системе. – М.: ВНИИТЭ, 1994. – (Библиотека дизайнера. Сер. «Дизайнерское образование»).
2. Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования Направление подготовки 071500 Народная художественная культура ФГОС ВПО утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации, квалификация (степень) «бакалавр» 22 декабря 2009 г. № 3, зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 8 февраля 2010 г. № 16319.
3. Рузова, Е.И. Основы композиции в дизайне среды: Практический курс. Учебное пособие / Е.И. Рузова, С.В. Курасов. - 2-е изд., доп. - М.: Издательство В. Шевчук, 2014. – 216 с.
4. Голубева, О.Л. Основы проектирования: Учебник / О.Л. Голубева. - 1-е изд. - М.: Издательство В.Шевчук, 2014. – 132 с.
5. Гаврилова, Л.В. Формирование профессиональных компетенций студентов ВУЗа в процессе преподавания курса «Методика руководства студией декоративно-прикладного творчества» / Л.В.Гаврилова. Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. В 5 томах. Том 5.- Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2016. - С. 77-82.

О ПОДГОТОВКЕ НАСТАВНИКОВ СТУДЕНТОВ – ПРАКТИКАНТОВ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Головнев А.В., магистрант

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия, gxav@mail.ru

В сфере подготовки специалистов среднего звена автотранспортного профиля перед образовательной организацией стоит сложная задача проведения производственной практики студентов.

Связано это в первую очередь, с тем, что большая часть мест для прохождения производственной практики — это автосервисы, станции технического обслуживания, автомастерские и другие предприятия малого бизнеса автотранспортного профиля. На этих предприятиях не всегда готовы принять практикантов по ряду причин таких как:

- нехватка времени у работников на шефство над практикантами;
- нет возможности предоставить рабочее место так как каждое место приносит доход;

- не желание оплачивать труд практикантов (когда это предусмотрено договором практики);
- не желание брать ответственность за практиканта;
- отсутствие работников готовых выполнять функции наставника.

Большинство из этих причин, которые становятся проблемой образовательной организации решаются путем заключения соглашения или договора о сотрудничестве между предприятием и образовательной организацией. В которых, как правило, предусмотрено, то что предприятие берет на производственную практику студентов, в том числе в рамках целевого набора с последующим трудоустройством, предоставляет им рабочее место и закрепляет за студентом наставника, в редких случаях оплачивает производственную практику. Также предприятие организывает безопасные условия труда, и может участвовать в создании оценочных материалов. Образовательная организация со своей стороны обеспечивает методическое сопровождение практики, а также контроль (учет) прохождения студентами производственной практики.¹

Проблема отсутствия работников готовых выполнять функции наставника, да еще достаточно эффективно требует отдельного рассмотрения поскольку подготовке наставника не уделяется должное внимание, как образовательной организацией, так и предприятием.

Например, в методическом сопровождение практики, которое организует образовательная организация, обычно имеются документы:

- методические рекомендации по прохождению производственной практики студентами;
- дневник производственной практики;
- программа производственной практики, перечень выполняемых работ (функций);
- производственная характеристика;
- аттестационный лист;
- оценочные материалы.

Из этого перечня документов только два адресованы наставнику студента – практиканта - это дневник производственной практики и программа производственной практики, перечень выполняемых работ (функций).

Ни каких других документов от образовательной организации типа методических рекомендаций, учебных пособий, памяток как обучать, общаться со студентами – практикантами для наставника не предусмотрено.

Во время производственной практики наставник взаимодействует с

¹ Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. N 291. Доступ из информ. – правового портала «Гарант»

преподавателем (мастером производственного обучения) от образовательной организации студента – практиканта. Чаще это взаимодействие очень краткое зачастую дистанционное и недостаточное для того чтобы наставник мог постигнуть суть профессионального обучения, а также понять, как правильно ему взаимодействовать со студентом. Поэтому, как правило, наставник в вопросах обучения и общения со студентами – практикантами предоставлен сам себе. Не имея зачастую педагогического, психологического образования иногда вообще не понимая, что надо делать, наставник как – то пытается организовать производственную практику студента за ним закрепленного. Вследствие чего студент – практикант приобретает не высокий уровень практического опыта, либо вообще после прохождения практики снижается интерес к учебе и специальности им получаемой.

Для решения такой проблемы необходимо вести обучение, подготовку, информирование и инструктирование наставников, что на многих предприятиях и делается.

Практически на всех предприятиях имеются Положения о наставничестве или Положения об организации производственной практики студентов. В этих Положениях прописаны цели и задачи наставничества, производственной практики, определены требования к наставнику, а также права и обязанности наставника и студента – практиканта. В целом эти Положения не являются средством, которое поможет наставнику правильно обучать студентов.

В некоторых предприятиях организуют специальное обучение наставников, при чем обучение может проводиться как на предприятии, так и в образовательной организации. Такое обучение позволяет подготовить работников предприятия, которые будут знать педагогические и психологические основы для работы со студентами – практикантами, что позволит более качественно проводить производственную практику. Например, о корпоративной подготовке наставников можно узнать из исследований А.Р. Масалимовой.¹ Другой исследователь Е.Н. Фомин рассматривает подготовку наставников через краткосрочные курсы на базе образовательной организации.² Кроме этого А.Н. Плотниковым были проведены исследования по курсовой подготовке мастеров – наставников без отрыва от производства.³

¹ URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-korporativnaya-podgotovka-spetsialistov-tehnicheskogo-profilya-k-osuschestvleniyu-nastavnicheskoy-deyatelnosti-v-usloviya> (дата обращения: 19.02.2017)

² URL: <http://www.dissercat.com/content/kompetentnostno-orientirovannoe-nastavnichestvo-studencheskoi-molodezhi-na-sovremennom-predp> (дата обращения: 19.02.2017)

³ URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie> - (дата обращения: 19.02.2017).

Можно также отметить то, что в последнее время вопросу развития системы наставничества особенно корпоративного уделяется все больше внимания и исследования в этом направлении ведутся учеными, психологами, педагогами, а также организациями.

Специальное обучение (курсы повышения квалификации) эффективный метод подготовки наставников, но в то же время не всегда доступный, а также с уменьшающимся эффектом. Причины этого в следующем:

- не все предприятия автотранспортного профиля имеют средства на обучение своих работников, как правило, это малые и средние предприятия;
- образовательная организация не имеет ресурсов, чтобы организовать такие курсы бесплатно;
- не хватает работников, которых можно отправить на такие курсы;
- курсы проводятся достаточно редко один раз в год, либо раз в три года.

Поскольку имеется ряд проблем по организации курсов повышения квалификации работников по выполнению обязанностей наставника, возникает потребность создать не обременяющее средство, которое позволит работнику без посещения курсов, осознать цель, понять методику, предусмотреть проблемы производственной практики.

Таким средством может быть памятка (карманная книжка наставника) в которой будет изложены принципы обучения, воспитания молодежи, цели, задачи, форма и методика проведения производственной практики, а также способы решения разнообразных проблем при взаимодействии со студентами – практикантами.

Особое внимание должно уделяться тому чтобы такая памятка была написана на понятном для человека, не имеющим педагогического и психологического образования, языке. При этом не желательно называть такую памятку (карманную книжку наставника) методическими рекомендациями или указаниями, поскольку может ассоциироваться у работника с дополнительными обязательными работами, что может вызвать отвращение к данному документу, и он не будет изучен.

В такой памятке должны быть отражены ошибки, которые допускает наставник, а также пожелания к наставнику. Причем учитывать необходимо не только педагогических работников, студентов, но и самих наставников.

Можно привести пример недостатков наставника и пожелания к нему их можно внести в такую памятку, которые были сформированы после опроса, проведенного в 2016 году студентов 4 и 3 курсов ГБПОУ СО ВПМГТ «Юность» обучающихся по специальности 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Опрошенные студенты имеют опыт прохождения двух производственных практик на различных предприятиях автотранспортного профиля, всего было опрошено 35 студентов, им были заданы следующие вопросы: Какие недостатки имелись у вашего наставника? Что необходимо сделать наставнику, чтобы обучение проходило эффективнее?

Недостатки:

- нецензурные выражения;
- не уделяет внимание;
- вредные привычки;
- имитация работы при повременной оплате труда;
- завышенные требования;
- низкий авторитет наставника;
- отсутствие ссылок на литературу, документы при ответах на вопросы;
- указания, не связанные с выполнением предусмотренных планом работ;
- много эмоций, чересчур общительные;
- панибратство.

Пожелания к наставнику:

- уделял больше внимания студенту;
- не только показывал, но и давал делать;
- чтобы не боялся давать сложной работы.

Вышеперечисленный перечень необходимо расширить, проведя более массовый опрос студентов разных образовательных организаций и курсов обучения.

Кроме этого важно провести опрос работников, предприятий, которые выполняют функции наставника и учесть их пожелания при создании и оформлении такой памятки.

Результатом можно предполагать будет средство – памятка, которое позволит повысить качество профессиональной подготовки студентов автотранспортного профиля во время прохождения ими производственной практики, через формирование, сохранение опыта, знаний и умений наставника, имеющего такое средство.

Библиографический список

1. Масалимова, А.Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Масалимова Альфия Рафисовна. – Уфа, 2014. [Электронный ресурс] // Наука/Педагогика — библиотека научных работ. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-korporativnaya-podgotovka-spetsialistov-tehnicheskogo-profilya-k-osuschestvleniyu-nastavnicheskoy->

deyatelnosti-v-usloviya (дата обращения: 19.02.2017).

2. Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. N 291. Доступ из информ. – правового портала «Гарант».

3. Плотников, А.Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника в условиях курсовой подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Плотников Александр Николаевич. – Волгоград, 2006. [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalno-pedagogicheskoi-kompetentnosti-masternastavnika-v-usloviyakh-k> (дата обращения: 19.02.2017).

4. Фомин, Е.Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фомин Евгений Николаевич. – М., 2013. [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – URL: <http://www.dissercat.com/content/kompetentnostno-orientirovannoe-nastavnichestvo-studencheskoi-molodezhi-na-sovremennom-predp> (дата обращения: 19.02.2017).

ИКТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Гончарова И.П., преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, argonica.1960@yandex.ru*

В связи с политическими и экономическими изменениями в современном мире, в России значительно возрос спрос на знание иностранных языков. Современное общество предъявляет высокие требования к овладению студентами иностранными языками. В системе СПО данной проблеме уделяется в последнее время большое значение. Знание иностранного языка в последующем служит как средство обмена информацией, помогает взаимодействовать с представителями других культур, дает возможность стать конкурентоспособной личностью, позволяет широко использовать возможности глобальной сети Интернет, работать с новыми технологиями, информационными и коммуникативными.

В системе СПО изучение иностранного языка является обязательным в течение всего курса обучения. Как известно, на первом курсе идет обу-

чение иностранному языку на базе 9 классов, то есть студенты обобщают и повторяют материал, изученный ранее в школе. Начиная со второго курса, появляется профессиональная направленность в обучении, которая позволяет развивать у студентов необходимые для будущей профессии качества; обеспечивает их важными профессиональными знаниями; повышает у обучающихся желание самосовершенствоваться в профессиональном плане.

Для успешного обучения студентов необходимо постоянно стимулировать мотивацию к изучению иностранного языка. Этого можно достичь при использовании приемов, вызывающих личную заинтересованность обучающихся. Применение информационно-коммуникационных технологий может стать одним из эффективных средств в повышении мотивации, т.е. положительного отношения студентов к иностранному языку как учебной дисциплине и осознанной потребности овладения знаниями в этой области.

В образовании ИКТ – это совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, обработки и распространения информации и использования их в образовательном процессе. Информационно-коммуникационные технологии позволяют сделать занятия разнообразнее, повышают эффективность деятельности студентов, делают процесс обучения интереснее. Самый распространенный пример использования ИКТ в образовании – это персональный компьютер. Наряду с этим часто используют термин «мультимедиа». Мультимедиа можно описать как совокупность информационных носителей, например, CD-ROMа, дискеты, Интернета и программного оборудования, помогающих осуществлять интерактивный подход.

ИКТ занимают важное место среди современных методов преподавания языка, и их потенциал безграничен.

Основные роли ИКТ:

1. Повышают мотивацию. Использование игр и других цифровых средств коммуникации, возможность связаться с реальными студентами, изучающими иностранный язык (посредством интернет-видео конференций), доступ к актуальным и интересным материалам на иностранных языках могут повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

2. Позволяют изучать иностранный язык за пределами формального образовательного контекста и вне образовательного учреждения. С помощью связи через электронную почту и видеоконференции с образовательными учреждениями в других городах и странах, ИКТ дают возможность общаться с носителями языка. Персональные компьютеры, ноутбуки, телефоны, домашний доступ к сети Интернет – все это позволяет обучающимся практиковать язык вне стен колледжа.

3. Дают возможность целенаправленно практиковать язык на аутентичных материалах. До появления Интернета, электронной почты и видеоконференций единственным способом попрактиковать язык было посещение дорогостоящих курсов. ИКТ помогают практиковать язык в контексте с носителями языка в чтении, письме, слушании и говорении.

4. Позволяют добиться максимального успеха в изучении иностранного языка благодаря системе быстрой диагностики и обратной связи. Изучение языков, возможно, одна из областей, в которой ценится компьютеризованное обучение. Уровень овладения языком можно проверить с помощью тестирования и тренировочных упражнений.

5. Дают преподавателям возможность обмениваться информацией и ресурсами. Интернет является мощным инструментом в руках преподавателей, так как позволяет им создавать собственные ресурсы, банки данных, игры, тесты; делиться передовым опытом с коллегами.

Для эффективного применения ИКТ преподаватели иностранного языка должны:

- понимать индивидуальные проблемы обучающихся, возникающие при изучении иностранного языка;
- тщательно отбирать необходимый материал;
- проверять истинность информации;
- уметь грамотно и уверенно пользоваться стандартным программным оборудованием.

Применение ИКТ можно представить множеством примеров. Давайте рассмотрим некоторые из них.

1. Работа с текстовыми файлами. Данный метод является одним из наиболее распространенных. Его используют для создания писем и других документов. Например, можно создать текст для внимательного прочтения, так называемого *close reading* (тексты с пропущенными словами, отсутствием множественного числа или окончаний прошедшего времени). Задача студентов – восполнить необходимую информацию. Также можно расставлять предложения в хронологическом порядке или тестировать студентов по лексике и грамматике.

2. Создание документов и презентаций. Студенты с увлечением делают доклады на родном или иностранном языке, применяя ИКТ. Они с удовольствием иллюстрируют то, о чем пишут, добавляя собственные или взятые из Интернета фото, графики, рисунки, видео или аудиозаписи.

3. Поиск информации и общение с иностранцами. Общение с носителями языка в далекой стране всегда мотивировало студентов к изучению иностранного языка и казалось наиболее привлекательным вариантом. Такие программы как Skype, Viber, переписка по e-mail помогают налаживать коммуникацию с представителями других культур и делают ее более эф-

фективной.

Видеоконференции уже стали нормальным явлением в современной жизни и служат отличным мотивирующим средством для знакомства с языком.

В Интернете можно найти огромное количество информации о странах изучаемого языка, их обычаях, традициях, а также профессионально направленных текстов. Различные виды упражнений совместно с презентациями позволяют приблизить изучение языков к ситуациям из реальной жизни, расширить кругозор студентов.

Наконец, в Интернете и на CD-ROMах хранится множество полезного материала о писателях, поэтах, книгах, фильмах и прочем: базы данных, комментарии, цитаты, обзоры, мнения. Такой объем готовой информации значительно облегчает изучение иностранных языков, так как доступ к ней прост.

4. Распознавание речи. Студенты могут сравнивать свое произношение с моделью на компьютере, как устно, так и визуально. Необходимое требование – правильное программное обеспечение.

5. Письменная языковая практика. Написание резюме, деловых писем, статей в газеты, обмен электронными письмами с друзьями из других стран.

6. Разработка и создание проектов. Студенты создают собственные проекты, которые могут стать дополнительными вспомогательными средствами для изучения иностранного языка. Плюсы: работа в команде, изучение языка в игровой форме, формирование умений представлять свою работу на экране.

Подводя итоги всего вышесказанного, хотелось бы отметить, что применение ИКТ помогает широко использовать дополнительные образовательные ресурсы, делает процесс обучения более интересным, позволяет уменьшить время на изучение нового материала благодаря наглядности и скорости выполнения заданий. Знания обучающихся можно проверить в интерактивном режиме, повышается личная заинтересованность студентов, что способствует более успешному освоению материала.

Библиографический список

1. Fitzpatrick A. Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey/ UNESCO Institute for Information Technologies in Education.-2004.-104p.

2. Innovations in learning technologies for English language teaching. Edited by Gary Motteram. ISBN 978-0-86355-713-2 © British Council 2013 <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%2>

0and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf

3. Information and communication technology in education. A curriculum for schools and programme of teacher development. Edited by Jonathan Anderson: Paris, UNESCO 2004. – 148 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>

4. <http://festival.1september.ru/articles/566297/>

5. <http://nsportal.ru/shkola/inostranye-yazyki/library/2012/03/17/ ispolzovanie-ikt-na-urokakh-inostrannogo-yazyka>

6. <http://nsportal.ru/shkola/inostranye-yazyki/library/2012/08/28/ikt-na-urokakh-inostrannogo-yazyka>

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА

*Досбенбетова А.Ш., д.п.н., профессор,
Абрамова Г.И., к.ф.н., доцент, Сейдаева А.Н., м.н.с.
Южно-Казахстанский государственный педагогический
институт
г. Шымкент, Республика Казахстан*

Главной чертой современного этапа развития казахстанского общества, является бурный процесс свободного возрождения всех этносов Казахстана. Национальная политика государства стала прочным гарантом стабильного и бесконфликтного движения нашего общества к формированию единого народа Казахстана. «... Внимание к интересам любой, даже самой малой национальной группы, искреннее уважение к национальным традициям и обычаям – это основа справедливого межнационального мира», - отметил в своем выступлении на очередной сессии Ассамблеи народа Казахстана президент Республики Н.А. Назарбаев.

Идеи толерантности должны пронизывать учебно-воспитательную деятельность детских садов, школ, гимназий, колледжей и вузов, т.е. должна быть система, последовательность и преемственность, и здесь большая роль принадлежит учителям, педагогическим коллективам. Следует отметить, что введение поликультурного образовательного компонента в образовательный процесс школы будет способствовать формированию целостного мировоззрения у детей об особенностях культурного наследия разных народов, толерантного сознания, культуры межнационального общения.

Современные исследователи проблем полиэтнизма, национально-культурной идентичности и культуры межнационального общения

(Ю.А. Шубин, В.И. Солодухин, Д.М. Абдуразакова и др.) представляют культуру межнационального общения – как систему характерных для личности нравственных идей и представлений, форм и способов поведения, специфических видов деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия, углубления взаимопонимания и взаимовлияния культур между людьми разных национальностей.

Тысячелетняя история казахского народа всегда формировалась в традициях понимания и толерантного отношения, как к ближним, так и дальним странам-соседям, сотни тысяч этнических представителей которых, как равноправные граждане проживают в Казахстане. Пожалуй, в этом сыграла свою роль особая ментальность казахского народа. Казахи открыты и гостеприимны, они с чистым сердцем открывают двери своего дома всем, кто прибыл к ним с добрым намерением. Казахи толерантны, и демонстрируя такие качества по отношению к своим друзьям, соседям, гостям, мы вправе ожидать от них такого же ответа.

Особая роль в стабилизации и интеграции этносов, в реализации целей и задач стратегии Ассамблеи народа Казахстана, которая направлена на сохранение и развитие межэтнического согласия, отводится учебным заведениям всех уровней.

В этой связи перед педагогикой высшей школы стоят задачи обновления средств, форм и методов обучения, внедрения в учебный процесс инновационных технологий. В данной статье покажем, как можно решать задачи формирования культуры межнационального общения в процессе организации коллективной творческой деятельности.

Работа может быть коллективной и творческой, только если она конструируется, осуществляется и анализируется самими участниками деятельности, т.е. когда воспитанники могут с полным основанием сказать: «Сами планируем! Сами действуем! Сами анализируем!» (И.П. Иванов).

Формы коллективной творческой деятельности отличаются от других форм воспитания, прежде всего, характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащихся. Организуя коллективную творческую деятельность, педагог ставит задачи так, чтобы воспитанники сами «открывали» их и учились на своём опыте. Если задача поставлена педагогом, необходимо, чтобы дети приняли её как «свою», т. е. чтобы она была привлекательна и понятна для них, чтобы она отражала их опыт, интересы и стремления. К формам коллективной творческой деятельности относятся коллективные творческие дела (КТД), различные формы самоуправления, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и др. Среди форм коллективной деятельности, пожалуй, наиболее распространена в школьной практике форма КТД, разработанная И.П. Ивановым [2].

Организация КТД включает шесть стадий (основных технологических

этапов): предварительная работа воспитателей; коллективное планирование коллективного творческого дела (КТД); коллективная подготовка дела; проведение КТД; коллективная оценка КТД; ближайшие последствия КТД.

Приёмы организации коллективной творческой деятельности.

Для решения организационных задач на разных этапах КТД существуют приёмы, учитывающие специфику коллективной творческой деятельности. Вот некоторые из этих приёмов, получившие широкое распространение в практике воспитания и входящие сегодня во многие воспитательные технологии.

1. *Приём создания микрогрупп* применяется на разных стадиях КТД для решения конкретной творческой задачи или выполнения задания. В зависимости от содержания деятельности и характера отношений в коллективе группы могут формироваться с учётом желаний, интересов, способностей учащихся или по воле случая (с помощью жребия, разрезанной открытки, считалки и т.д.).

2. *«Мозговой штурм»*. Воспитанники, обмениваясь индивидуальными мнениями, ищут наилучшие варианты решения задачи. При «мозговом штурме» важно фиксировать идеи, создавать «банк идей» (т.е. пакет возможных решений какой-либо проблемы или задачи). Фиксирование (на бумаге или компьютере) позволяет сохранить те идеи, осуществление которых невозможно прямо сейчас, но вполне возможно в будущем.

3. *Отбор идей*, когда из множества вариантов надо выбрать наилучший. До выбора коллективу должна быть ясна суть каждой идеи. Идеи могут выбираться обычным голосованием или каким-нибудь игровым способом.

4. *Защита идей*. До выбора идей каждый автор идеи или микрогруппа, создавшая идею, защищает свой вариант решения задачи: аргументирует её ценность, обращаясь к разуму и эмоциям товарищей.

5. *Дискуссия*. Выступления авторов, защищающих свои идеи, могут вызвать у других ребят возражения, вопросы, шутливые замечания. В этом случае возникает дискуссия, в конце которой вырабатывается окончательное решение: выбирается лучшая идея, или на основе нескольких идей создаётся новая.

Примерный план проведения коллективного творческого дела на тему «Казахстан — наш общий дом»

Цель: Способствовать формированию у учащихся гражданственности и патриотизма, воспитания чувства любви к своей Родине, уважения к ее истории и культуре, бережного отношения к природе родного края, гордости за достижения современного Казахстана.

Главная идея: Полиэтнизм — наше богатство и предмет нашей гордости!

Оформление: слайды, плакаты, праздничное украшение зала.

Ход классного часа

1. Вступление: Учитель:

Мой край родной, Республика свободных
Великих наций, разных языков,
И ценят здесь обычаи народов.
Советы мудрых стариков.
Ты выстрадал, мой Казахстан, немало,
Но стал свободным, и сейчас
Здесь равноправны все народы.
Народ – единственная власть!

Приветствие гостей и участников праздника – на казахском, узбекском, русском, турецком, корейском и английском языках.

Добрый день, дорогие друзья! Добро пожаловать на наш открытый урок, посвященный 25-летию Независимости Республики Казахстан!

1 ученик. В своем стихотворении «Дикое поле» О.Сулейменов написал:

«Мы прошли испытание
дымом костров и копытами,
в переулках ночных —
испытания горла ножом,
навсегда испытали вербованными чернозём,
радость радия и тяготенье земное испытано.
Вся земля в проводах, космодромах,
гектарах и станциях,
если дождь — это ливень,
а ветер — так суховей,
своих все испытавших,
страна, назови казахстанцами,
своих самых испытанных,
преданных сыновей...»

Учитель:

Давайте же вспомним, как проходило формирование народа нашего государства.

Вспомним о длительных процессах миграции на протяжении десятилетий, сформировавших многонациональный состав нашей страны.

На сегодняшний момент в Казахстане насчитывается более 130 национальностей, которые проживают в мире и согласии, однако мало кто знает, что наше население не всегда было настолько разнообразным.

2 ученик: Внес свою лепту в демографическую историю Казахстана, затянувшийся голод, который по разным оценкам унес жизни порядка двух миллионов человек, при этом половина коренного населения либо погибла от голода, либо откочевала в другие районы. Процессы же насильственной

миграции других национальностей на территорию Казахстана начались еще до начала Великой Отечественной Войны.

3 ученик: Масштабы принудительного переселения трудно представить даже сейчас: всего в СССР депортации подверглись около 3,5 миллионов человек, из которых более 1,2 миллиона человек были депортированы в Казахстан. Наиболее многочисленными переселенцами стали этнические немцы, корейцы, поляки, жители Северного Кавказа, татары, болгары и многие другие. Тяжело представить условия, в которых приходилось жить депортированным: нехватка пищи и одежды, отсутствие медицинского обслуживания и лекарств.

Учитель: О том, что пережили их семьи во время Великой Отечественной Войны нам расскажут:

К.Сафия - каждый из нас имеет свою семейную историю обретения родины, и прочитала воспоминания своего дедушки. «Мой дедушка жил на Кавказе. В 1944 году после собрания в ауле их отправили в Среднюю Азию. Им разрешили взять только один мешок пшеницы. На вокзале стоял сильный шум, кричали женщины, плакали дети. Всех посадили насильно в вагоны для перевозки скота, по 4 семьи в каждый вагон. На каждой остановке из вагонов выносили тела умерших людей. Ехали они 15 суток. Дедушку и его семью привезли в Казахстан. Дедушка благодарен людям, которые помогли им, приютили и не дали умереть с голоду. Казахстан стал родным для всей нашей семьи».

Т. Мадина - «Моя прабабушка приехала в Казахстан в 1919 году из Поволжья, спасаясь от голода. Она была согрета не только южным солнышком, но и теплом человеческих сердец. И вот уже пятое поколение моей семьи связывают свое настоящее и будущее с Казахстаном».

П. Бахринисо – «Мой дедушка, Насруллаев Сади Насруллаевич, во время Великой Отечественной Войны воевал под Ленинградом. Во время бомбежки он получил тяжелое ранение в ногу. Он до утра добирался ползком в свой отряд. После бомбежки его нашли солдаты из другого батальона и госпитализировали. Когда вылечился он вернулся в свою деревню Сузак Южно-Казахстанской области и работал всю свою жизнь учителем в школе Алишера Навои».

Учитель: Свою лепту в формирование многонационального населения Казахстана внесли и послевоенные годы: в годы освоения целины на казахскую землю прибыло свыше полумиллиона человек, большую часть которых составили квалифицированные строители, механизаторы и медработники.

Однозначно можно сказать, что каждая народность внесла свою лепту в историю формирования казахстанского народа. Казахский народ вместе пережил революцию, Великую Отечественную Войну, поднимал целину и развивал индустрию.

Процессы механической миграции населения наблюдаются и сегодня:

кто-то предпочитает вернуться на историческую Родину, покинув Казахстан, а кто-то, наоборот, стремится всеми силами попасть сюда.

1 ученик: Каждый народ богат своим фольклором, особенно своими пословицами — поговорками. Мы подготовили несколько пословиц о Родине на русском, казахском и английском языках! (принимает участие весь класс)

2 ученик: Дорогие гости и ученики, все мы знаем, что одним из важных событий в истории Казахстана является создание Ассамблеи Народа Казахстана.

Сегодня представители всех этнических групп трудятся на благо Казахстана. 1 марта 1995 года по указу президента Нурсултана Назарбаева была создана Ассамблея Народов Казахстана, переименованная в 2007 году в Ассамблею Народа Казахстана, так как народ Казахстана представляет собой единую силу, независимо от этнической принадлежности.

Сегодня важно помнить, что Ассамблея содействует сохранению в стране межнационального и межконфессионального согласия, а также учитывает многообразие национальных интересов всех этнических групп.

3 ученик: Уважаемые гости и ученики, нас пришли поприветствовать представители различных этнокультурных центров (песни, танцы, традиции, национальная кухня).

Далее представительница турецкого этнокультурного центра К. Сафия проникновенно прочитала стих о Родине - «Vatan» на родном турецком языке. Представительница узбекского этнокультурного центра Т. Мафтуна ярко исполнила красивый узбекский танец Хорезм — всем захотелось плясать! После этого представительница корейского этнокультурного центра К. Анна рассказала о всех тонкостях корейской культуры, об интересной жизни корейцев-граждан Республики Казахстан. В завершение студентка С. Дайана прочитала отрывок из поэмы Жубана Молдагалиева «Мен – қазақпын!» на казахском языке. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что данная студенческая группа представляет собой малую Ассамблею народа Казахстана, так как в ней учатся представители казахского, русского, узбекского, турецкого, немецкого, корейского этносов.

Завершается праздник исполнением песни Кайрата Нуртаса – Алга Казахстан.

Однозначно можно сказать, что каждая народность внесла свою лепту в историю формирования казахстанского народа. Казахстанский народ вместе пережил революцию, Великую Отечественную Войну, поднимал целину и развивал индустрию.

Таким образом, нам представляется, что процессы формирования культуры межнационального общения учащихся могли бы протекать более эффективно, если в них принимали активное участие общественные организации, этнокультурные объединения. Анализ процессов интеграции со-

циальных институтов по формированию культуры межнационального общения на примере взаимодействия нашего вуза с общеобразовательными школами позволил нам сформулировать ряд предложений и рекомендаций:

- Этно-культурным центрам активизировать работу со школами, вузами и другими учебными заведениями, практиковать проведение совместных мероприятий (организации лингвистических лагерей, молодежных клубов, конкурсов и т.п.) по актуальным вопросам формирования культуры межнационального общения учащейся молодежи;

- СМИ организовать целевые передачи и рубрики, отражающие политику межнациональных отношений на принципах дружбы и взаимопонимания; осуществлять содержательный и своевременный обмен информацией по изучению, распространению и использованию накопленного опыта по формированию культуры межнационального общения.

- ВУЗам и ИПК совершенствовать систему этнопедагогической подготовки учителей, способных решать задачи формирования культуры межнациональных отношений; практиковать совместные научно-практические конференции, семинары, издание учебно-методической, научно-популярной литературы, аудио-видео методических пособий для учителей и учащихся школ по данной проблеме.

- Взаимодействие ВУЗов и других учреждений образования в организации поисковой и научно-исследовательской работы: шире привлекать учителей, талантливую молодежь в разработку совместных научных проектов по изучению истории родного края, фольклора, традиций и обычаев народов на местном материале.

Библиографический список

1. Иванов, И.П. Энциклопедия КТД. – М.: Педагогика, 1989.
2. Педагогические технологии: Учеб.пособие для студентов пед.спец. / Под общей ред. В.С. Кукушина. – серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: Март, 2002. –320 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

*Дуданова И.В., преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия*

Сегодня мир с большой скоростью идет по пути научно – технического прогресса, и уже никого не удивит наличием компьютера – самого

мощного и эффективного из всех существующих до сих пор технических средств, которыми располагает педагог.

Мы живем во время научно – технической революции, под властью новых технологий. Нам приходится удерживать в голове большой объем информации, поэтому становится все трудней, заинтересовать студентов материалом из обычных учебников. Этот давно прижившийся метод обучения быстро надоедает подросткам. Одной из причин не полноценных знаний является неинтересное предоставление студентам материала.

Эксперты уже давно заметили, что только четверть услышанного материала остается в памяти. Если студент имеет возможность воспринимать этот материал зрительно, то доля материала, оставшегося в памяти, повышается до одной трети. При комбинированном воздействии (через зрение и слух), доля усвоенного материала достигает половины, а если вовлечь студента в активное действие в процессе изучения, то доля усвоенного может составить 75%.

Долгое время преподаватели скептически относились к использованию ИКТ на занятиях, считая, что они умаляют роль преподавателя в образовательном процессе, что являлось глубоким заблуждением.

Я считаю, что современный учебный процесс немислим без применения информационных и коммуникационных технологий, без сочетания традиционных средств и методов обучения со средствами ИКТ.

Применение ИКТ дает возможность более глубоко освоить теоретический вопрос, помогает студентам вникнуть более детально в физические процессы и явления, которые не могли бы быть изучены, без использования интерактивных моделей. Интернет – технологии, которые быстро осваиваются современными обучающимися, дают им уверенность в себе, создают более комфортные условия для самореализации и творчества, повышают мотивацию обучения, увеличивают круг общения студентов, предоставляют большой объем разнообразных образовательных ресурсов.

Физика – наука экспериментальная, ее всегда преподают, сопровождая демонстрационным экспериментом. Методика обучения физики всегда была довольно сложной, поэтому использование компьютеров в обучении физики изменяет методику ее преподавания как в сторону повышения эффективности обучения, так и в сторону облегчения работы преподавателя.

Преподавание физики, в силу особенностей самого предмета, представляет собой благоприятную сферу для применения ИКТ.

В своей работе я использую несколько направлений ИКТ: использование компьютерных демонстраций отдельных физических явлений и проведение компьютерной модели лабораторных работ.

Компьютерные демонстрации проводятся во время занятия и призваны проиллюстрировать материал, изучаемый на данном занятии. Для де-

монстрации применяются несколько типов цифровых материалов: короткие видеофильмы и анимации различных физических процессов, фотографии и наглядные схематические рисунки. Компьютерная демонстрация рассматривается не как замена реального физического демонстрационного опыта на уроке, а как его дополнение. Источниками демонстрационных материалов служат цифровые материалы на компакт – дисках, мультимедийные учебники, ресурсы Интернет, электронные учебники.

Задачи, которые стоят перед преподавателем физики – создание условий для повышения интереса студентов к физике, вовлечение студентов в активную творческую, исследовательскую деятельность, формирование компетенций обучающихся на занятиях с ИКТ; развитие творческого начала в деятельности студента, формирование у него положительной мотивации к учебному предмету. В настоящее время появилась необходимость использования в процессе обучения новых информационных технологий на уроках физики для повышения качества знаний студентов по физике и творческое усвоение знаний ими. Изменение всех составляющих методической системы связано с:

- оригинальным способом постановки и решения педагогических задач;
- оперативностью в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- умением моделировать урок в разнообразных технологиях развивающего образования с использованием.

Курс физики включает в себя разделы, изучение и понимание которых требует развитого образного мышления, умения анализировать, сравнивать. В любом разделе курса физики есть главы, трудные для понимания студентами. Чтобы понять суть физических явлений и процессов, нужно обладать эрудированностью, наглядно – образным мышлением, что развито не у всех ребят. В этом случае на помощь приходит одно из распространенных средств обучения ИКТ – компьютер.

Физика – наука экспериментальная. Изучение физики трудно представить без лабораторных работ. Невозможно показывать эксперименты, требующие сложного оборудования, которого просто нет в кабинете физики. В этом случае выручает компьютер, который позволяет проводить лабораторные работы. В них студент может по своему усмотрению изменять исходные параметры опытов, анализировать увиденное явление, делать выводы. Компьютерные презентации вызывают интерес к происходящему на занятии, а простота их создания и удобство применения привлекает многих студентов. Таким образом, использование ПК в учебном процессе позволяет нам значительно улучшить качество обучения за счет его индивидуализации, наглядности, активизации творческой и самостоятельной ра-

боты студентов.

Необходимо также отметить, что использование компьютеров на занятиях физики превращает их в настоящий творческий процесс, позволяет осуществить принципы развивающего обучения. Есть возможность в соответствии с занятием отобрать необходимый материал, подать его ярко, наглядно и доступно.

Использованием ИКТ на занятии повышает мотивацию студентов к процессу учения, преподаватель создает условия для эффективного проявления фундаментальных закономерностей мышления, для приобретения студентами средств познания и исследования мира, оптимизирует познавательный процесс.

Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования.

Компьютер – первый помощник и советчик преподавателя. Безусловно, компьютер не заменит преподавателя или учебник, поэтому он рассчитан на использование в комплексе с другими имеющимися в распоряжении преподавателя методическими средствами. Естественно, что использование современной техники на каждом уроке нереально, да это и не нужно, но умелое использование ИКТ на занятиях не только повышает эффективность, но, и в первую очередь, способствует повышению познавательных потребностей учеников. Каждый преподаватель в состоянии распланировать свои занятия таким образом, чтобы использование компьютерной поддержки было наиболее продуктивным, уместным и интересным для студентов.

Использование проектной техники в сочетании с аудиосредствами дает возможность привлекать на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео, справочные материалы, схемы, данные электронных учебников. Это позволяет реализовывать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала.

«Земные чувства все отдайте постиженью новизны» - эти слова великого Данте звучат девизом на пути освоения как мультимедийных технологий, так и педагогических.

Занимательный материал должен соответствовать возрастным особенностям учащихся, уровню их интеллектуального развития.

Компьютер становится студенту и преподавателю верным помощником, ведь из окна даже самых лучших учебников мы видим лишь верхушку айсберга.

В заключении хочу отметить, что использование ИКТ на каждом занятии, конечно не реально, да и не нужно. Компьютер не может заменить преподавателя, поэтому эти технологии необходимо использовать в ком-

плексе с имеющимися в распоряжении преподавателя другими методическими средствами. Необходимо научиться использовать компьютерную поддержку продуктивно, уместно и интересно.

Современный педагог обязательно должен научиться работать с новыми средствами обучения хотя бы для того, чтобы обеспечить одно из главных прав ученика – право на качественное образование.

Девизом для каждого преподавателя сегодня пусть станут слова Эмиля Золя, касающиеся всех сфер нашей жизни: «Единственное счастье в жизни – это постоянное стремление вперед ...»

Библиографический список

1. Дьячук, П.П., Лариков, Е.В. Применение компьютерных технологий обучения. Красноярск: Издательство КГПУ, 2012 г.

2. Игнатова, И.Г., Соколова, Н.Ю. Информационные коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование - М:2013 - №3.

3. Камзеева, Е.Е. Интернет – уроки по физике. – Журнал «Физика в школе», №3, 2013 г., Издательство «Школа – Пресс».

4. Ястребцева, Е.Н. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий. – М: Просвещение, 2015 г. – 160 с.

5. <http://school-collection.edu.ru/>

6. <http://somit.ru/>

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПО В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ершова Н.Н., к.п.н., ст. преподаватель

Нугаева Л.А., магистрант

Тольяттинский государственный университет

г. Тольятти, Россия, luizinya@mail.ru

Анализ статистических данных о состоянии рынке труда в Российской Федерации за 2014-2016 гг. выявил тенденцию роста безработицы выпускников, окончивших образовательные организации среднего профессионального образования (СПО). Высокий уровень безработицы среди выпускников учебных заведений СПО является следствием несоответствия фактического уровня подготовки выпускника запросам работодателей.

В условиях быстрой смены требований работодателей к профессиональной компетентности молодых специалистов – выпускников средних профессиональных учебных заведений, весьма актуальной становится проблема подготовки техникумом специалистов в тесной связи с производством, на которое придет выпускник. Такая совместная работа подразумевает проведение на ба-

зовом производстве практических занятий, учебной и производственной практики, привлечение специалистов-производственников в качестве преподавателей спецдисциплин в техникуме, организация самостоятельной работы обучающихся и другие формы работы [1]. Таким образом, осуществляется, в том числе, и социализация будущего выпускника в условиях дуального обучения.

Для осуществления результативной совместной работы предприятия и образовательной организации важным фактором является мониторинг эффективности этого процесса [2]. Возникает необходимость построения модели системы педагогического мониторинга эффективности подготовки студентов в условиях дуального обучения в СПО.

Результатом внедрения такой системы мониторинга должно стать улучшение качества их профессиональной подготовки в соответствии с требованиями профессионального стандарта и пожеланиями работодателя, а также удовлетворения образовательных потребностей обучающихся.

Все участники образовательного процесса: государство, образовательная организация, работодатели и студенты, заинтересованы в высоком качестве образования. Однако каждый из них имеет свой собственный интерес, в связи с этим подходы участников образовательного процесса к оценке качества приобретенного выпускником СПО образования будет различаться.

Выпускник СПО считает образование качественным, если он по окончании техникума в короткие сроки трудоустраивается по специальности с возможностью успешно развивать свою карьеру и быть востребованным на рынке труда. Но, к сожалению, не у всех выпускников реализуется эта возможность, что приводит к высокому проценту выпускников специальностей, невостребованных в экономике [3].

Для работодателей при приеме выпускников на работу важна их профессиональная компетентность согласно установленного государством профессионального стандарта (ПС), а также набор профессиональных компетенций в соответствии со спецификой предприятия.

Однако, существует проблема несоответствия требований федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности и требований к специалисту ПС. Корреляция ФГОС СПО и ПС позволит выявить это несоответствие и изменить образовательную программу, что повысит качество профессионального образования, приблизив подготовку выпускника СПО к ожидаемой работодателем.

Модель системы мониторинга состоит из трёх основных блоков – аналитический, технологический и результативный. Аналитический блок включает в себя анализ ФГОС, требований работодателя, ПС, образовательных потребностей обучающихся и других внешних и внутренних факторов, влияющих на образовательную систему.

Технологический блок объединяет в себя совокупность практических мероприятий, направленных на пролонгированную диагностику процесса подготовки квалифицированного специалиста в условиях дуального обучения. Данный этап включает разработку критериев и показателей оценки качества этого процесса с учетом участия в процедуре оценивания работодателей, управленческой команды образовательной организации, педагогического коллектива, органов студенческого самоуправления, родительской общественности. На этой основе проводится разработка диагностического инструментария. Следующим этапом педагогического мониторинга является проведение диагностических процедур.

И, наконец, результативный блок включает в себя анализ результатов диагностики, которые будут служить обратной связью для менеджеров образовательной организации. Данный анализ ляжет в основу разработки корректирующих мероприятий для оптимизации процесса подготовки квалифицированного специалиста в условиях дуального обучения.

Таким образом, система мониторинга эффективности подготовки выпускника СПО в условиях дуального обучения позволит получать своевременную информацию о состоянии образовательной системы нового уровня, внося, при необходимости, определенные коррективы в процесс подготовки будущего специалиста.

Библиографический список

1. Непрокина, И.В., Ершова, Н.Н. Самостоятельная работа как фактор формирования компетенций студентов технического колледжа [Текст] / И.В. Непрокина, Н.Н. Ершова // Теория и практика общественного развития. – Краснодар - 2015– №22 – С. 269–272.
2. Непрокина, И.В., Ершова, Н.Н. Педагогический мониторинг как средство оценки качества сформированных профессиональных компетенций [Текст] / Н.Н. Ершова, И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития: научный журнал. – Краснодар - 2015– №3 – С. 171–175.
3. Лайкам, К.Э. Гимпельсон, В.Е. Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам выборочных обследований рабочей силы) / К.Э. Лайкам, В.Е. Гимпельсон, О.Б. Жихарева: Стат. сб. / Росстат Р13 М., 2016. – 146 с.

АННОТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И ЭЛЕМЕНТ ФОС

*Качеева А.В., доцент
Волжский университет имени В.Н.Татищева
г. Тольятти, Россия*

Основные функции и роль письма как феномена культуры и образова-

ния в жизни современного человека и общества рассматривались в методической литературе в работах многих российских исследователей (Г.К. Левицкая, Б.А. Лапидус, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, Шатилов С.Ф. и другие).

Особую актуальность в связи с постепенным повышением требований к профессиональной подготовке специалистов неязыкового профиля приобретают знание правил составления Curriculum Vitae (CV=resume) или автобиографической анкеты, знание структуры и правильное оформление частного или делового письма, корректное использование формул речевого этикета в электронной переписке, а также владение технологией написания аннотации (тезисов, реферата).

Среди общеучебных умений, которые обозначены в требованиях Рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей, и связанных с составлением краткого обзора текста, с выделением основной информации, конспектированием и сокращением текста на иностранном языке можно выделить умение написания аннотации.

Аннотация – предельно сжатое, краткое изложение общего содержания первичного документа (текста, главы, параграфа, статьи, книги) «своими словами» в виде перечня основных вопросов [2,7]. Учебные аннотации могут быть по объёму 50 и более слов в зависимости от сложности материала.

Умение аннотирования приобретает значимость в современной жизни в связи со следующими факторами:

1) при подаче заявок на гранты и стипендии зарубежных организаций на обучение или участие в молодежных программах, акциях, форумах обучающимся требуется представлять краткое описание научно- исследовательского или социально - ориентированного проекта,

2) многие печатные издания (в т.ч. научно - популярные и учебно- методические журналы) требуют сопровождения статьи аннотацией на русском или иностранном языке» [5].

Умение написания аннотации определяется развитием умения обобщения. Поэтому при написании аннотации требуется высокая степень абстрагирования и обобщения.

Аннотация как функциональный тип текста имеет свою структуру. В методических источниках указаны следующие структурные элементы аннотации:

1. Предметная рубрика. В этом пункте называется область или раздел знания, к которому относится аннотируемый материал.

2. Тема.

3. Выходные данные источника.

4. Содержание аннотации [7].

П.В. Сысоев предлагает следующие разделы «классической» аннотации “abstract”, позволяющей создать полную картину о тексте: актуальность, постановка проблемы, пути решения поставленной проблемы, результаты и выводы. На каждый из разделов отводится по одному предложению.

Для более четкой и ясной передачи смысла учебного текста или статьи на иностранном языке обучение аннотированию нужно начинать с определения объема и изучения структуры аннотации, с отработки специальных речевых оборотов и клише.

В качестве примера можно привести некоторые из оборотов и клишированных фраз:

| Коммуникативная задача | Выражения |
|--|--|
| Для обозначения актуальности (переход к проблеме) | The paper deals with..... The text is devoted- to the analysis of(-to the question of ..., -to the description of...) |
| Для перечисления разделов текста (статьи, освещенных вопросов) | The paper (report) consists of sections In the paper, first (then, finally).... Then follows a discussion on such questions as (on the following problems...) The text provides information on... |
| Для обозначения результатов и выводов | The author makes (made) a great contribution to (the development of science) The study showed (proved, revealed) To sum up it should be noted, that |

В качестве общих рекомендаций при написании аннотации Сысоев П.В. предлагает обратить внимание на следующие вопросы:

- Лимит слов.
- Временное единство.
- Структура.
- Простота изложения.
- Отсутствие деталей.
- Ключевые слова»[5].

Аннотирование является сложным видом компрессии текстов, который требует хорошей подготовленности студентов по иностранному языку, поэтому от преподавателя требуются правильная методическая организация процесса обучения и разработка специальных тренировочных упражнений. К продуктивным упражнениям в работе с текстом по аннотированию можно отнести следующие:

- 1) выделение в тексте смысловых отрезков,

- 2) поиск фраз или предложений, в которых сосредоточено ядро информации,
- 3) определение ключевых слов для передачи главной информации,
- 4) отбор клишированных выражений для написания каждой отдельной аннотации,
- 5) изучение и сравнение разных образцов аннотации, др. [7].

Обучение таким непростым видам речевой деятельности для формирования навыков письменной речи на иностранном языке должно происходить с опорой на современные учебные пособия, где предлагаются речевые произведения в качестве образца, включены современные аутентичные учебные тексты, характеризующиеся жанровым разнообразием, и содержится необходимый «новый для неязыкового вуза социолингвистический и социокультурный» [3,4] обучающий материал. Использование подобного обучающего материала в настоящее время проблематично, так как в отечественных учебниках и учебных пособиях по иностранному языку для студентов - нелингвистов он представлен весьма в усеченном виде.

Функции преподавателя при обучении данному виду письменной речи сводятся: 1) к ознакомлению студентов с видами, объемом и структурой аннотаций, 2) в помощи с определением выбора языковых средств и адекватного методического приема при написании.

Обучение студентов нефилологических специальностей написанию различных сложных письменных текстов представляет собой сложный, многомерный и протяженный во времени процесс. При решении задач, связанных с обучением письменной речи на любом языке, выявляется целый ряд трудностей. При обучении студентов неязыковых специальностей эти трудности связаны в первую очередь с длительностью процесса овладения письменной формой речи, с одной стороны, и недостаточным учебным временем, выделяемым программой для решения этой задачи, с другой стороны.

Помимо проблемы учебных часов для нефилологических специальностей (например, 32/32 на 1 курсе и 32/32 на 2 курсе для экономических специальностей вуза) остро стоит проблема учебников по иностранному языку, так как они не обеспечивают студентам в полной мере должную языковую подготовку в плане развития письменной речи. Не все учебники учитывают новые программные требования, предъявляемые к письму как виду самостоятельной речевой деятельности.

К окончанию курса обучения студенты должны овладеть навыком написания аннотаций, научиться правильно использовать опорные тексты, использовать различные приемы логической организации и связи текста, варьировать использование клишированных структур и лексики, не выходить за рамки указанного объема.

В соответствии с Рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых специальностей аннотация является составляющим элементом ФОС. Аннотацию можно использовать как оценочное средство для контроля уровня сформированности навыков письменной речи.

Критерии данного оценочного средства могут быть представлены в таблице таким образом:

| Балл | Критерии |
|------|---|
| «5» | Оценка «отлично» выставляется студенту, если выполнены все требования, предъявляемые к аннотации: правильное выделение главной мысли и основных логических частей, логичность и последовательность изложения, обоснованно используются общеупотребительные клише, правильное осуществление компрессии текста. Язык аннотации в целом не имеет коммуникативных ошибок, а также грубых грамматических, лексических и прочих ошибок. Лексическое оформление соответствует стилистике и нормам научного текста в целом. |
| «4» | Оценка «хорошо» выставляется студенту, если основные требования к аннотации текста выполнены: правильное выделение главной мысли и основных логических частей, логичность и последовательность изложения не нарушены. При этом допущены недочёты: чрезмерная или недостаточная компрессия текста, имеется некоторое количество грамматических, орфографических и лексических ошибок, не препятствующих пониманию. В целом аннотация написана грамотно, но в аннотации присутствуют отдельные слова и выражения, которые не соответствуют стилю. |
| «3» | Оценка «удовлетворительно» выставляется студенту, если имеются существенные отступления от требований к написанию аннотации: ошибки в выделении основных логических частей, некорректное использование клишированных фраз, чрезмерная или недостаточная компрессия текста. Некоторые недостатки в организации высказывания. Большое количество грамматических, орфографических и лексических ошибок, затрудняющих понимание. |
| «2» | Оценка «неудовлетворительно» выставляется студенту, если задача не выполнена: неверное выделение главной мысли и основных логических частей текста, существенные недостатки в организации высказывания и логики изложения, чрезмерная или недостаточная компрессия текста. Большое количество грамматических, орфографических и лексических ошибок, препятствующих пониманию. Стилистически аннотация не соответствует нормам. В аннотации преобладает разговорная или иная нерелевантная лексика в значительных количествах. |

В заключении следует подчеркнуть, что последовательное выполнение вышеперечисленного вида письменной работы даст возможность преподавателю выстроить комплексную программу развития навыков и уме-

ний в данном виде речевой деятельности. Посредством этой программы студенты не только добьются определенного успеха в изучении иностранного языка, но также наглядно увидят, как возможности совершенствования в письменной речи можно использовать в познавательных, образовательных и коммуникативных целях.

Библиографический список

1. Левицкая, Г.К. Обучение письменной речи. ИЯШ, №4, 2012.
2. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., «Высшая школа», 1981.
3. Мазунова, Л.К. Письмо как методическая категория. ИЯШ, №6, 2004.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М., «Просвещение», 2006.
5. Сысоев, П.В. Правила написания аннотации. ИЯШ, №4, 2009.
6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку. М., «Просвещение», 1986
7. Маслыко, Е.А. Бабинская П.К. Будько А.Ф. Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, «Вышэйшая школа», 1996.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Клентак Л.С., доцент, Клёвина М.В., студент

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва*

г. Самара, Россия, liudmila_klentak@mail.ru; mariya.klevina@mail.ru

Образование – один из важнейших национальных приоритетов государства, ключевых факторов, обеспечивающих достойную жизнь, конкурентоспособность и устойчивое развитие страны. Ректор Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королёва (Самарский университет) Е.В. Шахматов считает, что «студенчество – будущее России, из знаний и профессиональных компетенций студентов будет складываться развитие и процветание нашей страны» [5].

Социальным заказом на выпускников вузов в этих условиях является конкурентоспособная личность, т.е. личность, обладающая глубокими профессиональными знаниями, способная осуществлять выбор, осознавать собственные действия, выстраивать свой индивидуальный образовательный путь [3]. Воспитательный процесс просто необходим для формирова-

ния активной жизненной позиции студентов вуза. «Воспитание в период обучения в вузе – существенный этап социализации личности, определяющий готовность выпускников к социальной интеграции. Завершается выработка жизненной позиции молодого человека, становится устойчивым его стремление сделать собственный вклад в развитие общества, готовность к осознанному саморазвитию и самовоспитанию» [6].

По мнению А.Л. Бусыгиной, на первый план квалификационной характеристики специалиста выходит способность личности к ее «самореализации в конкретной сфере деятельности». Следовательно, для создания качественно новой модели высшего профессионального образования необходимы знания о человеке, его среде обитания, нормах поведения и т.д. [2].

Целью исследования является выявление личностных качеств студентов, обучающихся по направлениям 38.00.01 «Экономика», 38.00.02 «Менеджмент» и 38.00.05 «Бизнес - информатика» с точки зрения подготовки бакалавров, «нацеленных на результат, способных к непрерывному самообразованию» [4]. Исследование проводилось в 2016/2017 учебном году в процессе изучения дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика» на втором курсе института «Экономика и управление» Самарского университета. Численный состав студентов на начало учебного года составлял 82 человека. Студентам был предложен входной контроль, состоящий из 10 заданий. Результатом тестирования явились: анализ остаточных знаний по математическим дисциплинам, изученным студентами ранее и уровень личностных качеств студентов. В тестировании приняли участие 65 студентов, что составляет 79,27 % от списочного состава студентов. Следовательно выборка репрезентативная. Проверялись четыре качества личности: исполнительность, аккуратность, нацеленность на результат и трудолюбие. Каждое из них принималось за 100%. Расчёты проводились по следующей формуле (1):

$$(1) \sum_{i=1}^n x_i = 100$$

где n- количество параметров, x_i – параметр качества.

При исследовании «исполнительности» в качестве параметров были выбраны: запись в работе ФИО, номера группы, номера варианта, названия теста, даты выполнения работы. В начале пары преподавателем четко было озвучено наличие в работе этих данных. Для исследования «аккуратности» были выбраны четыре основных параметра: наличие в работе нумерации заданий, неаккуратного зачёркивания, графиков, а также точность их построения. Для более объективной оценки некоторые параметры дополнительно ранжировались. В частности, «Нумерация» представлена следующими интервалами выполнения заданий до 25%, с 26% до 50%, с 51% до

75%, свыше 75%. «Построение графиков» студент мог выполнить с помощью инструментов или вручную. «Точность построения графиков» оценивалась в зависимости от того как выполнено построение по точкам или схематически. Качество личности «Нацеленность на результат» характеризовало то, приступил ли студент к выполнению входного контроля (были не приступившие к выполнению), если да, то к скольким заданиям. Если студент приступил к выполнению задания он получает за него 5% и еще 5%, если оно решено верно. Качество личности «Трудолюбие» оценивалось по трем параметрам: подробное объяснение каждого задания, наличие записанного ответа, а также подробно ли записан ответ. За каждое задание студент мог получить максимально 10%.

Каждая работа была проанализирована, а затем получено выборочное среднее (в %) по каждому качеству личности и по каждому направлению подготовки бакалавров. Данные представлены на рисунке 1.

Анализируя полученные результаты (рис.1) видно, что наиболее исполнительные, аккуратные, трудолюбивые и нацеленные на результат студенты обучаются на направлении 38.00.05 «Бизнес - информатика», чуть менее – на направлении 38.00.01 «Экономика», самые низкий уровень данных качеств выявляется у обучающихся на направлении 38.00.02 «Менеджмент». Аналогичная тенденция наблюдается и с показателями среднего балла ЕГЭ по математике. Проведенное в 2015/2016 учебном году исследование показало, что на протяжении ряда лет на направление 38.00.05 поступают абитуриенты с более высокими баллами, чем на направление 38.00.01 и еще с более низкими - на направление 38.00.02 [1]. Это еще раз подчеркивает, что обучение и воспитание - звенья одной цепи: учащиеся, проявившие трудолюбие, нацеленность на результат в школе подтверждают высокий уровень этих качеств и в университете. Из рисунка видно, что за первый курс не произошло выравнивание знаний студентов, обучающихся на разных направлениях, а, следовательно, не произошло и развитие личностных качеств. В связи с этим, кураторам групп необходимо проводить работу более целенаправленно, уделяя большее внимание воспитанию у студентов отмеченных личностных качеств. С этой целью необходимо организовывать тематические собеседования со студентами, выдавать дополнительные задания на развитие определённых качеств, проводить тренинги в игровой форме и т.д. Имеет место и ещё один немаловажный аспект – работа в команде, взаимовыручка, научиться которым зачастую не так просто, как кажется.

В целом, проведенное исследование позволит студентам критически посмотреть на себя со стороны, осмыслить себя как личность. Именно в данном возрасте необходимо воспитывать чувство рефлексии, то есть возможность самокритичного анализа действий, в результате которого дела-

ются определённые выводы и вырабатывается линия поведения. Каждый получает результат согласно затраченным усилиям.

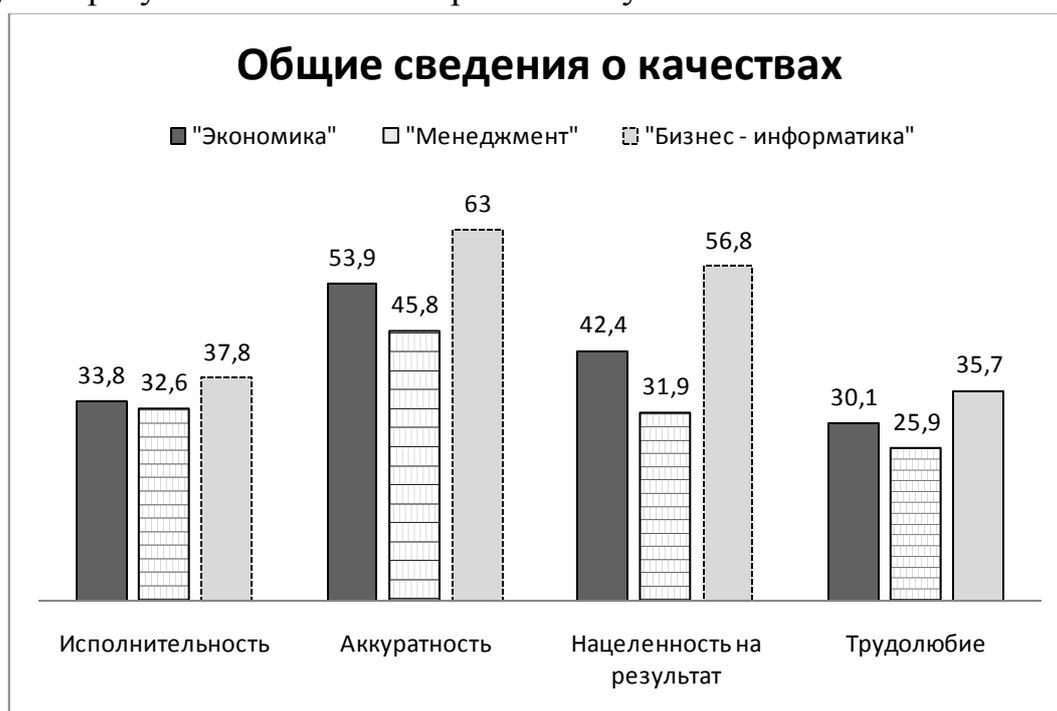


Рисунок 1 - Сравнительная диаграмма «Качества личности студентов»

Библиографический список

1. Буранок, О.М., Клентак, Л.С., Шалькова, Е.С. Некоторые аспекты формирования контингента бакалавриата (на примере факультета экономики и управления СГАУ) // Известия Сам НЦ РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, 2016. т.18, №1(2). С. 150-157.
2. Бусыгин, А.Г., Бусыгина, А.Л. Методологические основания обучения студентов здоровьесбережению // Самарский научный вестник, 2013.– №4(5).– С.40-43.
3. Клентак, Л.С. Формирование учебного портфолио. От идеи к опыту реализации: монография // Самара: Изд-во Сам НЦ РАН, 2016. – 157с.
4. Мочалова, Ю.В., Буранок, О.М. Формирование исторических компетенций у будущих бакалавров истории // Известия Сам НЦ РАН, 2014. т.16, № 2(4). С.824-827.
5. Шахматов, Е.В. «Поздравление с Днём российского студенчества» - 20.01.2017 – Режим доступа: <http://www.ssau.ru/news/13538-Pozdravlenie-s-Dnem-rossiyskogo-studenchestva>
6. Шириева, З.Ш. «Основные направления планирования воспитательной работы со студентами в вузе» // Известия СамНЦ РАН, 2015. Том. 17, №1(4). С.866-869 – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-planirovaniya>.

МЕТОДИКА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Козлова А.Н., аспирант

Санкт-петербургский госниверситет Петра Великого

Сыктывкарский кооперативный техникум

г. Сыктывкар, Республика Коми, email: angel.nk@mail.ru

Одной из приоритетных задач обучения иностранным языкам в вузе является формирование дискурсивной компетенции, что представляется особенно актуальным для студентов гуманитарного профиля. Обучение пониманию дискурса современной прессы целесообразно не только в целях совершенствования иностранного языка. Это также важно для расширения общего кругозора студентов и формирования у них навыков критического мышления.

Ввиду объективной сложности дискурсивных категорий, для полного понимания которых требуется филологическое образование, проведение дискурсивного анализа в группах студентов неязыкового профиля представляет большую учебно-методическую проблему. Для повышения доступности дискурсивного анализа для студентов среднего уровня иноязычной компетенции преподавателю иностранного языка необходимо продумать способы адаптации иноязычного дискурса для указанного контингента обучающихся, а также продумать возможности его упрощения и схематизации для более эффективного усвоения студентами алгоритма дискурсивного анализа.

Одного блестящего владения иностранным языком, знания его лексики, грамматических и стилистических правил недостаточно для успешной коммуникации (устной или письменной, вербальной или невербальной). Например, для участия в политической деятельности и ведения успешной предвыборной борьбы с получением желаемого результата все участники политических действий должны обладать достаточными навыками публичных выступлений, для которых характерна выраженная персуазивность, или убедительность звучания для слушателей. Именно поэтому мы рассматриваем методическую адаптацию персуазивного политического дискурса в качестве основной проблемы данной работы. Актуальность настоящей работы обусловлена тем, что в ней проводится анализ персуазивных средств в англоязычных газетных текстах и рассматривается методика его проведения со студентами гуманитарного профиля.

Предметом данного исследования является газетный дискурс, реали-

зубый в совокупности англоязычных газетных текстов экономической и политической направленности, освещающий главным образом выборы президента США в 2016 году. Материалом исследования являются тексты газетных публикаций англоязычных периодических изданий New York Post, The New York Times, Telegraph, The Sun, Daily News, которые датируются периодом с 1 сентября по 5 октября 2016 года. Критерием отбора текстового материала послужила тематическая общность текстов статей, то есть направленность на освещение определенного события - выборов Президента США, предвыборной кампании, дебатов и выступлений кандидатов в президенты.

Цель исследования состоит в разработке методики дискурсивного анализа газетных сообщений для студентов гуманитарного профиля. В соответствии с поставленной целью в работе осуществляется решение следующих задач: рассмотрение публицистического дискурса, освещающего предвыборную кампанию в США; анализ языковых особенностей газетных статей; рассмотрение алгоритма дискурсивного анализа. При работе над темой были использованы методы анализа научной литературы, лингвистического описания и классификации языковых реалий при изучении публицистического дискурса и его терминологии, а также дискурсивных тактик и стратегий. Использовался также метод непосредственного наблюдения за учебной работой студентов, выполняющих дискурсивный анализ, с последующим обобщением результатов.

Теоретическую основу работы составили исследования в области лингвистики текста и теории дискурса (Т.Л. van Dijk, W.Kintsch, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, В.Е. Чернявская и др.), изучения публицистического функционального стиля (В.Ю. Голубев, Т.Г. Добросклонская, В.Г. Костомаров, А.Д. Швейцер и др.), методики дискурсивного анализа текста (Н.В. Попова), основные положения современной теории обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.Н.Щукин и др.).

Практическая ценность работы заключается в том, что материал, полученный методом сплошной выборки из газетных статей, а также их теоретические положения и выводы могут быть использованы при составлении практического пособия для преподавания дисциплины "Иностранный язык" и "Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации". Исследование позволяет разработать ряд практических рекомендаций по анализу англоязычного газетного дискурса, а также по изучению языка англоязычных СМИ.

Приведем в качестве примера сравнительный анализ двух небольших текстов (250 слов), которые были отобраны нами из выступлений Дональда Трампа и Хилари Клинтон. Тексты предъявлялись студентам в сокращенном виде с незначительными упрощениями, и на первом этапе дискур-

сивного анализа студентам необходимо было составить подготовительную таблицу по статистическим параметрам анализируемого дискурса. Пример подготовительного этапа дискурсивного анализа представлен в Таблице 1.

Таблица 1 - Результаты лингвостатистического анализа дискурсов

| Параметры дискурсивного анализа | ТРАМП | КЛИНТОН |
|--|-------|---------|
| местоимение You / I | 17 | 14 |
| лексические повторы | 2 | - |
| риторические вопросы | 1 | 2 |
| модальные глаголы must, can, should | 5 | 2 |
| перечисления | - | 2 |
| графологические отклонения: курсив, многоточие, вопросительные и восклицательные знаки, тире | 2 | 4 |
| нестандартное начало предложений для усиления смысла происходящего | 1 | - |

Исходя из данного предварительного подсчета дискурсивных приемов, можно сделать вывод, что речь Трампа имеет более высокую степень адресации к аудитории, что отражается в более частом использовании местоимения you; он также использует лексические повторы, которые важны для того, чтобы публика произвольно запомнила его идеи. Для речи Трампа более характерна вариативность модальных глаголов, что говорит о его стремлении большего косвенного психологического воздействия на аудиторию.

Успех выступления Клинтон в большей мере, чем Трампа, основан на использовании риторических вопросов для усиления контакта с аудиторией и двух ярких серий перечислений, явно критикующих Трампа (например, *he called women pigs, slobes and dogs*) и наращивающих эмоциональность ее выступления. В ее выступлении большее значение имеют также графологические отклонения, которые в устном дискурсе выражают большую степень эмоциональности.

Последующие этапы дискурсивного анализа в настоящее время разрабатываются и будут актуализироваться на фрагментах политического дискурса, подобранных для пособия для студентов гуманитарного профиля.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 356-367.
2. Дейк, ванн Т. Язык. Познание. Коммуникация. М., Прогресс, 1989.
3. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт ис-

следования современной английской медиаречи. Издание второе, стереотипное. М., 2005.

4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс, М., 2004.

5. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс – медиа. СПб.: Златоус, 1999.

6. Попова, Н.В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов: (на базе первого иностр. яз.) / Н.В. Попова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009.

7. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука, 2006.

8. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. - М.: Наука, 1988. – 215 с.

9. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Косяченко Л.Д., преподаватель
Волжский университет им. В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия*

На современном этапе развития общества в целом и развития образования, в частности, проблема использования информационных технологий обсуждается чрезвычайно активно как в учебно-методической литературе авторами Донецкой О.И., Ступиной Т.Л., Сыроевым И.Е., Титовой С.В. и др., так и авторами научных статей Барановской Т.А., Бутахиной Л.А., Качеевой А.В., Станишевской О.М.

Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах на современном этапе имеет специфическую особенность – преподаватель не только координирует процесс обучения, что предполагает помощь студенту в выборе необходимой образовательной траектории, но и активно вовлекается в использование новых образовательных технологий [5].

Новые технологии (материалы образовательных порталов, электронные учебники и словари, подкастинг, скринкастинг, смешанное обучение (blended learning)) предъявляют новые требования к уровню профессиональной компетенции преподавателя с учетом современного развития лингводидактики. В последнее десятилетие активно исследуются возможности и перспективы использования электронной сети в практике обучения ино-

странному языку (ИЯ) [4].

Хотелось бы отдельно выделить такое понятие, как подкастинг, которое появилось благодаря широкому распространению портативных медиаплееров iPod. Сложение iPod и broadcasting (радиовещание) дало новое понятие podcasting.

Подкастинг как актуальная интернет-технология обучения ИЯ представляет собой синтез преимуществ радио и видео интернет-передач. Использование ресурсов сети Интернет в учебном процессе позволяет наиболее эффективно решить целый ряд дидактических задач, а именно:

- 1) соблюдение принципа связи с жизнью на основе систематического использования аудио и видео подкастов, что формирует устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности студентов;
- 2) получение быстрого доступа к обширному объему фактической информации;
- 3) пополнение словарного запаса лексикой современного английского языка;
- 4) совершенствование навыков аудирования, говорения, чтения и письма;
- 5) знакомство студентов с лингвострановедческими реалиями [1];
- 6) использование в самостоятельной работе студентов;
- 7) применение компьютерного тестирования с элементами дистанционного обучения [4].

Существуют различные виды подкастов, которые можно разделить на следующие группы:

- 1) аутентичные подкасты: файлы с записью носителей языка; среди них существуют подкасты, записанные не для лингвистических целей, но которые могут служить богатым ресурсом для аудирования, и подкасты, созданные как учебные материалы специально для изучающих иностранный язык;
- 2) подкасты, созданные преподавателем для обучающихся для собственных занятий, чтобы предоставить студентам доступ к материалу, который больше нигде не доступен;
- 3) студенческие подкасты, записанные самими студентами, часто с помощью преподавателя; студенты могут слушать похожие образцы, чтобы ознакомиться с жизнью обучающихся в разных странах.

Технология работы с аудиоподкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительные задания; процесс восприятия и осмысление информации подкаста; задания, контролирующее понимание услышанного текста. Подбирая и разрабатывая упражнения к аудиоподкастам, направленные на формирование ауди-

тивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать не только уровни сложности разных типов заданий, но и языковой уровень студентов.

Видеоподкаст появился позже. Он позволяет не только прослушивать новости, интересующие вас, но и просматривать видео любой тематики и направления. При использовании видео подкастов в процессе обучения иностранным языкам следует соблюдать ряд условий:

- 1) применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний обучающихся;
- 2) наглядные примеры должны использоваться в меру, постепенно и только в соответствующий момент занятия;
- 3) просмотр видео должен быть организован таким образом, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть демонстрируемый материал;
- 4) необходимо четко выделять главное, существенное;
- 5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видео материала;
- 6) демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом;
- 7) видеоматериал должен соответствовать изучаемой теме.

Технология работы с видео подкастом состоит из трёх этапов:

- 1) преддемонстрационный этап: задачи этапа – снять возможные трудности видеосюжета, мотивировать учащихся на выполнение задания;
- 2) демонстрационный этап решает задачи речевой и социокультурной компетенции;
- 3) последемонстрационный решает задачи использования видеотекста в качестве опоры в устной или письменной речи.

Подкасты удачно вписываются во временные рамки занятий. При этом облегчается понимание незнакомых слов, лучше усваивается вербальная и невербальная информация. Перед просмотром подкаста целесообразно разобрать ключевые слова, предъявив их в контексте. Для экономии времени на занятии упражнения можно выполнить дома, а проверить и обсудить перед просмотром подкаста. Традиционно студентами позитивно воспринимаются такого рода занятия. После просмотра выполняются задания на понимание: вопросы – ответы, правильные – неправильные утверждения, выполнение лексических заданий, сопоставление видеороликов и т.д.

В качестве одного из интересных моментов работы с подкастом можно использовать так называемый метод ‘мозгового штурма’. В небольших группах независимо друг от друга студенты записывают спонтанно возникшие вопросы по ходу просмотра ролика. Через 5 минут мозговой штурм прерывается. Каждая группа выбирает из записанных вопросов

один, который она хотела бы предложить в качестве ключевого при обсуждении сюжета данного видеоматериала [6].

Если видеоролик представляет собой отрывок из фильма, можно использовать такой метод, как ролевые игры. Здесь можно написать небольшой критический отзыв о просмотренном отрывке, игре актеров, о музыке к фильму, динамике фильма.

Еще одной из интересных идей можно считать создание рекламного текста к отрывку, пытаясь привлечь и заинтересовать потенциальных зрителей. Использование видео подкастов на занятиях по иностранному языку позволяет управлять вниманием как каждого учащегося, так и целой группы, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, эмоционально воздействовать на учащихся и повышать их мотивацию к обучению, что в свою очередь способствует интенсификации учебного процесса и создает более благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции студентов.

Размещаются подкасты на специальных подкаст-терминалах или площадках (вебсайты, поддерживающие хостинг звуковых файлов) [10].

Популярность подкастов в преподавании ИЯ можно объяснить такими факторами:

- возможность неоднократного прослушивания;
- принцип бесплатности для обучающихся;
- аутентичность аудиоматериалов;
- возможность подписки, что означает автоматическое информирование пользователя о новых передачах на соответствующих RSS-каналах по мере их появления;
- подкасты снабжены транскриптом, что позволяет в процессе прослушивания проверить понимание аудируемого материала;
- возможность слушать прямо на сайте скачать либо скачать подкаст на компьютер, мобильный телефон, MP3-плеер и т.п. с последующим его прослушиванием в удобное время и в удобном месте для постоянной практики языка;
- возможность развивать навыки самоконтроля постепенно увеличивать уровень сложности аудио и видеоматериалов.

Для образовательных целей используются аутентичные подкасты, т.е. файлы с записью носителей языка, а также подкасты, созданные либо преподавателями для своих студентов, либо самими студентами. В настоящее время ряд известных радиовещательных компаний и телестанций, таких как CNN, BBC, Voice of America, Russia Today и другие на своих официальных сайтах выкладывают новости, специальные выпуски программы в виде подкастов [3].

На занятиях английского языка можно рекомендовать прослушивание

подкастов:

1) в качестве домашней работы с последующим их обсуждением на занятии

2) после ознакомления с лексическими комментариями, подготовленными преподавателем, что делает аутентичные подкасты доступными для студентов с низким языковым уровнем

3) в виде отдельных отрывков, что позволяет использовать подкасты для студентов с низким языковым уровнем [8].

Особенность применения подкастов в образовательном процессе заключается в том, что их можно использовать непосредственно на занятии, а также задавать в качестве домашнего задания развития и совершенствования навыков самостоятельной работы [4].

В заключение вышеизложенного отметим эффективную роль интернет-технологий, позволяющих решать комплексные задачи иноязычного образования, в том числе через подкастинг.

В процессе изучения ИЯ, особенно в отсутствии постоянной языковой среды, посредством выхода в сеть создается возможность более осознанного языкового пространства, что, в свою очередь, делает процесс освоения языка более естественным, результативным и несложным, формируя тем самым необходимую лингвострановедческую компетенцию для интеграции студента в современные социальные процессы мирового сообщества [2].

Библиографический список

1. Барановская, Т.А. Межкультурная коммуникация // Вестник научных трудов. Екатеринбургский политехнический Университет. 2000. №6. С.62-68.

2. Бутахина, Л.А. Использование Web-технологий при обучении иностранному языку // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. В 5 томах. Том 5. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2016. С.68.

3. Донецкая, О.И. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие / О.И. Донецкая, А. Зорге, Т.К. Иванов, Р. Квирин, В.С. Макаров, А. Хафенштейн. Казань. 2009. [Электронный ресурс:] <http://old.Kpf.ru/f21/k2/posob/index1/htm>.

4. Качеева, А.В. Организация самостоятельной работы студентов как средство оптимизации процесса обучения иностранным языкам // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. В 5 томах. Том 5. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2016. С.116.

5. Кытманова, О.А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник научных статей. Ульяновск. 2005. С.42-48.

6. Станишевская, О.М. Подкастинг как актуальная интернет-технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе. // English № 3, 2016. Издательский дом “1 сентября”, ОАО “Чеховский полиграфический комбинат”, г. Чехов.

7. Ступина, Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. Иркутск, 2006. С. 22.

8. Сысоев Н.В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникабельных интернет-технологий учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. М. – Ростов-на-Дону. 2010.

9. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М. 2009. С. 240.

10. Статья “Подкаст”. [Электронный ресурс:] <http://ru.wikipedia.org>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Кустов Ю.А., д-р пед. наук, профессор, Кизилев Д.С., аспирант
Тольяттинский государственный университет
Стацук С.В., канд. пед. наук, профессор
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, sve1777914@yandex.ru*

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы поставлены задачи «достижения высокого стандарта качества образования – содержания и технологий всех видов образования – профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественного нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программы социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику» [1].

Исключительно большие потенциальные возможности в решении этих задач заключены в повышении профессионального и личностного самоопределения учащейся молодежи. Исследования показывают, что значительная часть студентов вузов не намерена работать по получаемой в вузе специальности. Например, при опросе 125 студентов первого курса гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета на вопрос анкеты «Планируете ли Вы работать по получаемой профес-

сии после окончания вуза?» были получены следующие ответы:

- обязательно – 48%,
- скорее всего – 18%,
- возможно – 15%,
- еще не решил – 10%,
- не хотел бы – 9%.

Подобная картина наблюдается и в других вузах, когда среди студентов первого курса лишь половина твердо намерена трудиться в области получаемой в вузе подготовки. Не лучше обстоит дело с учащимися колледжей. Проведенный анкетный опрос 256 учащихся различных курсов и специальностей в колледжах г. Тольятти показал, что лишь 47% из них намерены заниматься деятельностью, по которой они получают профессию. По результатам исследований Э.Ф. Зеера 43,3% выпускников Уральского профессионально-педагогического университета работает не по полученной в университете специальности [2].

Ранее мы уже указывали, что «при подобном положении дел с профессиональным самоопределением молодежи государство, сами учащиеся и их родители несут большие моральные и материальные потери из-за неудачного профессионального выбора, неуверенности в том, что следует ли получать профессию, по которой учились, отсутствия намерений трудоустроиваться по получаемой профессии. В условиях рынка труда к этому прибавляются еще и неуверенность в том, будет ли востребована та специальность, которую получает индивид к моменту окончания им профессионального учебного заведения» [3, с. 13]. Возникает проблема повышения уровня формирования профессионального и личностного самоопределения учащейся молодежи в их взаимосвязи, начиная со средней школы. При решении этой проблемы прежде всего следует определить сущность самого понятия – «самоопределение».

В философском энциклопедическом словаре самоопределение трактуется как деятельностное отношение к ситуации [4, с. 403.] Д.И. Фельдштейн дает такое определение понятию самоопределения – «это сознательный процесс утверждения собственной позиции в значимых сферах жизнедеятельности» [5, с. 188]. И.С. Кон трактует самоопределение как выбор своего будущего социального положения и способность его достижения [6]. Из приведенных определений следует многогранность и многоаспектность понятия «самоопределение». В зависимости от того, в какие сферы включается человек, зависят и виды самоопределения: социальное – вхождение в общество, социум; профессиональное самоопределение – приобретение профессиональной подготовки; личностное самоопределение – обретение человеком общественно значимых качеств и т.д. В отношении последнего психологический словарь дает такое определение «Са-

моопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [7, с. 35]. Собственная позиция зависит от направленности ценностных ориентаций личности, от сформированности у нее личностных качеств.

Существует различная точка зрения относительно взаимодействия этих двух видов самоопределения: профессионального и личностного, которые являются соответственно компонентами профессионально-личностного развития и образования человека. Э.Ф. Зеер считает, что на начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень его личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его [3]. Следует обратить внимание, что в своем определении соотношения личностного и профессионального становления человека Э.Ф. Зеер выдвигает идею их целостности. Более определенно об этом пишет Л.М. Митина. Исследуя личностное и профессиональное развитие человека она пришла к выводу об их единстве, где фактором развития является внутренняя среда человека, его активность, потребность в самореализации. Она утверждает: «Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, доминирующей способностью личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме деятельности личности – творческой самореализации» [8]. То же самое можно сказать о соотношении профессионального и личностного самоопределения человека. Н.Н. Никитина внесла ясность в единство и преемственность этих двух процессов, утверждая, что «Единство профессионального и личностного самоопределения базируется не на поглощении одного другим (профессионального личностным и наоборот), а характеризуется их взаимодействием и объединением в целостный процесс, обусловленный целостным характером осознания и проявления себя в мире. Обладая относительной самостоятельностью, данные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены, взаимовлияют друг на друга и взаимоиницируют друг друга, определяя ход и результативность как личностного, так и профессионального становления человека» [9].

Таким образом принципиальным подходом к формированию профессионального и личностного самоопределения учащихся старших классов средней школы как единого целостного процесса является их интеграция, задача которой состоит в преемственности, связи различных сторон этих процессов в составе более сложного целостного профессионально-

личностного самоопределения учащихся. Прежде всего отметим, что эти процессы начинаются с момента сознательной жизни ребенка и продолжаются всю жизнь, меняясь содержательно и функционально с его возрастом. Элементы профессионального самоопределения проявляются у детей дошкольного возраста в подражании взрослым (игра в куклы как подражание деятельности матери, увлечение игрушечными автомобилями как подражание деятельности водителя автомобиля, посещение детского сада как подражание уходу родителей на работу и т. д.), участие в домашнем труде по выполнению доступных функций представляет собой для ребенка начало профессионального самоопределения. Одновременно с этой деятельностью у ребенка формируются и личностные качества. Со временем ребенок наблюдает за деятельностью представителей различных профессий и это оказывает влияние на его профессиональное и личностное самоопределение. По мере взросления дети осознают связь между профессией и требуемыми для выполнения ее функций личностными качествами.

Вот как описывает истоки своего профессионального самоопределения ученик 5 «Б» класса общеобразовательного лицея № 19 города Тольятти Игорь Д.: «С детства я мечтал стать летчиком. Я родился и жил в авиационном городке, где служил мой отец. Ежедневно я наблюдал как поднимаются и садятся самолеты. И у меня возникла мысль закончить школу и поступить в летное училище». Так Игорь Д. раскрывает зарождение своего профессионального намерения. Затем, несколько наивно, но он обращает внимание на необходимость развития своих личностных качеств: «Профессия летчика – это очень, очень трудная профессия. Чтобы стать летчиком, надо иметь хорошую физическую подготовку. Поэтому надо каждый день заниматься физкультурой». Ученик 8 «Б» класса Сергей К. пишет в сочинении «Кем быть?»: «Нужно несколько условий для того, чтобы стать писателем. И первое, самое важное, наличие таланта... Второе условие – воля, самодисциплина, без которых немислим труд вообще... И третье, не менее важное условие – знания».

Таким образом элементы профессионально-личностного самоопределения учащихся формируются произвольно в процессе приобретения жизненного опыта, наблюдений за функционированием различных предприятий и учреждений социума, включением в посильный труд. Однако, как показали наши исследования, эффективность этого процесса значительно возрастает, когда в него включается педагогический коллектив школы, который целеустремленно и планомерно организует эту работу с учащимися. Например, коллектив школы-лицея № 49, наряду с другими мероприятиями, организовал работу по профессиональной ориентации учащихся путем систематического знакомства их с различными предприятиями города. При отборе учреждений социума педагогический коллектив руко-

водствовался следующими требованиями:

- наличие широкого круга профессий в учреждениях социума;
- оснащение рабочих мест передовой техникой и технологией;
- высокая культура организации труда;
- соответствие объектов и предметов труда возрастным особенностям учащихся;
- возможность включения учащихся в пробную трудовую деятельность [10].

В основном такая работа ведется с учащимися 1-7 классов школы. Однако наиболее остро решение проблемы профессионально-личностного самоопределения у учащихся возникает в 8 классе, когда в профессионально-личностном развитии учащихся ставится вопрос о выборе дальнейшей приоритетной деятельности: продолжение обучения в школе, поступление после окончания 9 класса в колледж, выбор направления подготовки к поступлению в вуз. И здесь особую значимость приобретает педагогическая поддержка процесса профессионально-личностного самоопределения учащихся путем ее содержательной и технологической организации.

В школах г. Тольятти учащиеся 9-х классов проходят предпрофильную подготовку в учреждениях г. Тольятти с целью выбора профиля дальнейшего обучения в 10-11 классах. А в 10-11 классах они в зависимости от выбранного профиля углубленно изучают физико-математические, гуманитарные или другие дисциплины. Наиболее востребованными у учащихся 9-х классов лицея № 19 являются такие направления профессиональной подготовки как «Искусство и культура», «Языкознание», «Техника и технология», «Медицина», «Юриспруденция», «Военное дело». Исследования показали, что после предпрофильной подготовки 66,7% учащихся 9-х классов определились с направлением дальнейшей профильной подготовки, 33,3% учащихся еще не установили свои профессиональные предпочтения. Это говорит о необходимости совершенствования подготовки профессионально-личностного самоопределения учащихся в виде стройной научно обоснованной системы, состоящей из двух взаимодействующих, дополняющих друг друга подсистем: профессионального и личностного самоопределения. В частности необходимо более тщательное ознакомление с целью, организацией и проведением предпрофильной подготовки учащихся в 8 классе. При этом основой подсистемы профессионального самоопределения должны являться: процесс профессиональной ориентации, совершенствования предпрофильной и профильной подготовки учащихся.

Подсистема личностного самоопределения учащихся должна обеспечиваться более качественной организацией воспитательного процесса в школе. Педагогическая задача состоит в теоретическом обосновании и

реализации интеграции этих двух подсистем, функционирующих в основном автономно, в целостную систему формирования профессионально-личностного самоопределения старшеклассников. Потенциальные возможности, созданные коллективом лицея № 19, для этого имеются. Условия по формированию профессионального самоопределения учащихся состоят в следующем:

- введена дифференциация по уровням освоения учебных программ: базовый, углубленный и профильный;
- создана и реализуется сетевая модель предпрофильной подготовки девятиклассников;
- в содержание введен региональный компонент в виде курсов: «Основы жизненного самоопределения», «Основы проектной деятельности»;
- разработаны и предлагаются для выбора старшеклассниками 20 программ элективных курсов, способствующих индивидуализации их обучения;
- сформирована система управления качеством, общественного самоуправления (попечительский Совет, Совет лицея);
- лицей является участником Федерального проекта «Школьная лига России» Роснано;
- он является опорной школой по решению стратегических задач в области образования г. Тольятти.

Созданы в лицее также условия по формированию личностного самоопределения учащихся за счет:

- введения в учебный процесс курсов, способствующих формированию гражданских, нравственных качеств личности;
- различных видов внеучебной воспитательной деятельности (клубы, кружки, центр интеллектуального развития, центр культуры здоровья, этический и социальный центр);
- организации экспедиционной и исследовательской деятельности;
- введения самоуправления школьников;
- издания школьной газеты;
- участия и поддержки детских общественных организаций;
- организации службы социального педагога, занимающейся диагностикой и коррекцией личностных качеств учащихся, сотрудничеством с родителями, погружением в культурный поиск, установлением связей с организациями, заинтересованными в воспитании молодежи;
- принятых мер по формированию физического и психического здоровья через многоуровневую физическую подготовку, организацию работы спортивных секций, туристического клуба, профилактики вредных привычек службами психолога и социального педагога.

Мы предполагаем, что при научно обоснованной разработке и реали-

зации модели формирования профессионально-личностного самоопределения на основе сформулированных выше подходов, выпускник лицея будет представлять собой личность с высоким уровнем интеллектуального развития и широким кругозором, мотивированную на получение высшего профессионального образования, творческую, ведущую здоровый образ жизни личность, адаптированную к современному социуму, конкурентоспособную в нем, с развитыми чувствами и качествами патриотизма, гражданственности, нравственности и долга.

Такого рода выпускник школы будет иметь твердую установку на получение сознательно выбранной профессии и на дальнейшее творческое развитие такого важного интегративного качества как профессионально-личностное самоопределение в процессе всей последующей жизни.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы».

2. Зеер, Э.Ф. профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.

3. Кустов, Ю.А., Стацук, С.В. Профессиональное самоопределение личности: учебное пособие / Ю.А. Кустов, С.В. Стацук. – Тольятти: ОА-ОПП «Современник», 2002. – 184 с.

4. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

5. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

6. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.

7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.

9. Никитина, Н.Н. Культура профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 400 с.

10. Кустов, Ю.А., Жирнова, В.Н., Стацук, С.В. Профориентация учащихся в социуме: монография / Ю.А. Кустов, В.Н. Жирнова, С.В. Стацук. – Тольятти: Изд-во ВУиТ, 2008 – 183.

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Лысова О.Ю., к. филол. н., доцент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
Митрополита Московского
г. Тольятти, Россия, olgha_lysova@mail.ru*

Мнемонические приёмы позволяют эффективно запоминать тонкости и сложности русского языка, так как ориентированы на сочетанное применение разных видов деятельности человека.

Греческий термин **мнемоника** (от др.-греч. μνημονικόν — искусство запоминания) восходит к имени древнегреческой богини памяти, воспоминания и наименования Мнемозины – матери девяти муз. В европейской культуре Мнемозина обладает всеведением, выступает как персонифицированная память, представительница интеллектуальных и художественных, поэтических, свойств человека¹.

Современным синонимом термина мнемоника является слово **мнемотехника** — совокупность специальных приёмов и способов, которые облегчают запоминание необходимой информации и увеличивают объём памяти путём образования ассоциативных связей, иногда временных, случайных, индивидуальных. Так, вспомним известную фразу *«Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан»*, позволяющую быстро запомнить последовательность цветов в радуге (каждый – красный, охотник – оранжевый, желает – жёлтый, знать – зелёный, где – голубой, сидит – синий, фазан - фиолетовый).

Применительно к русскому языку наглядным будет предложение *«Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пелёнку»*, помогающее запомнить последовательность падежей в русской грамматике. См. также другие известные варианты:

«Иван Рубил Дрова, Варвара Топила Печь».

«Иван Рубил Дрова, Велел Тащить Пилу».

«Иван Романов Дал Вите Тетрадь Подписать».

«Извините, Родители, Дайте Ванюше Таблеток Покушать».

«Имя Ребёнку Дали, Винни Топтыжкой Прозвали».

Мнемотехника часто применяется для запоминания «незапоминае-

¹ См. статью «Мнемозина» в «Энциклопедическом Словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона» (в 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/>

мой» или «трудно запоминаемой», несистемной информации. Например, когда нужно запомнить последовательность большого количества цифр, хронологическую таблицу, план-конспект речи, новые термины, иностранные слова (или даже целый текст!), грамматические правила и исключения из них и пр.

Известно, что слова с незнакомым, абстрактным значением запомнить большинству учащихся бывает сложно. Если такой термин «зазубрить», то он, возможно, исчезнет из памяти через очень короткое время. Для более прочного и облегчённого запоминания следует наполнить слово дополнительным содержанием (методы мнемотехники) – чем-то таким, что связано с конкретными яркими зрительными, звуковыми, эмоционально насыщенными образами, с сильными впечатлениями. В этом случае происходит замена абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие аудиальное, визуальное или кинестетическое (через ощущения) представление, осуществляется связывание объектов с уже имеющейся информацией в памяти различных типов для упрощения запоминания; задействуются при этом и эмоции человека. Тогда мнемотехника становится системой индивидуального «внутреннего письма», основанной на непосредственной записи в мозг связей между зрительными и иными образами, обозначающими важные элементы запоминаемой информации.

Мнемоническое запоминание обычно состоит из четырёх этапов:

- кодирование в образы,
- запоминание-соединение двух образов,
- запоминание последовательности,
- закрепление в памяти.

При этом следует помнить, что техника мнемоники облегчает запоминание в отдельных случаях: там, где придуманные искусственные ассоциации закрепляются в сознании легко и быстро.

Технический арсенал современной мнемотехники состоит из набора унифицированных *приёмов запоминания*, позволяющих усвоить однотипно разные сведения.

Основной способ запоминания — приём образования ассоциации, то есть связка образов, кодирующих элементы запоминаемой информации, в некое единое целое. При этом приёмы запоминания предписывают создавать в воображении яркие образные иллюстрации для понятий и определений. Например: Однородные члены предложения – это дети, принадлежащие одним родителям.

Назовём используемые нами приёмы запоминания, которые можно продуктивно использовать на занятиях по современному русскому языку.

1. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации.

Выше уже были приведены примеры на последовательность названий русских падежей. Вот ещё один ряд: «Иван Родной Дай Водицы — Тётя Просит».

Другой пример. При изучении синтаксических связей слов (согласования, управления, примыкания) иногда достаточно произнести слово СУП, чтобы студенты вспомнили, о чём идёт речь: первые буквы названного перечня: **С**огласование – **У**правление – **П**римыкание образуют это слово. См. также следующее четверостишие:

Если ты не так уж глуп,
Знай, что значит этот СУП!
Обрати внимание на СУПа содержание –
Это согласование, управление, примыкание.

2. Рифмизация информации: перевод учебной информации в стихи, песни, в строки, связанные определенным ритмом или рифмой. Здесь методические материалы очень разнообразны и занимательны, ориентированы на все разделы современного русского языка.

Например, запоминание норм орфоэпии, постановки ударения в словах, вызывающих сомнение у учащихся, возможно с помощью следующих строк:

Как у нашей Марфы
Есть в полоску шарфы!

Срубили ель, сорвали щавель.

Долго ели торты -
Не налезли шорты!

Звонит звонарь,
Звонят в звонок,
Чтоб ты запомнить верно смог.

Ты нам шторы не вози,
Мы повесим жалюзи

Феномен звонит по средам,
Приняв договор по годам,
Он отдал экспертам эскорта
Ходатайство аэропорта.

Весьма эффективна ритмизация при запоминании различных правил русской грамматики и особенно орфографии. Ниже приводятся некоторые

варианты.

А) Гнать, держать, дышать, зависеть, видеть, слышать и обидеть, а ещё вертеть, смотреть, ненавидеть и терпеть.

Б) Ко второму же спряжению
Отнесём мы, без сомненья,
Все глаголы, что на - ИТЬ,
Исключенья: брить, стелить.
И ещё: смотреть, обидеть,
Слышать, видеть, ненавидеть,
Гнать, дышать, держать, вертеть
И зависеть, и терпеть.

В) Шорох, чокаться, трущоба,
Шов, крыжовник и чащоба,
Шорты, пончо, капюшон,
Чопорный, жокей, пижон,
Плюс трещотка, жор, мажор,
И изжога, и боржом,
А ещё жонглер, обжора,
Шомпол, шок, чох, шоу, шоры,
Шоколад, шоссе, шофер –
Вот почти и весь набор.

Г) *То, кое-, -либо, -нибудь* – дефис не забудь, а частицы *бы, ли, же* – все отдельно их пиши (разделяй давай уже).

Д) Собирать, стирать, задира –
Повнимательней гляди:
Если в слове имя ИРА,
Значит, в корне буква И.
Если после корня – А,
В корне будет И всегда.
Вот пример, запоминай:
Ноги вытер? – Вытирай!

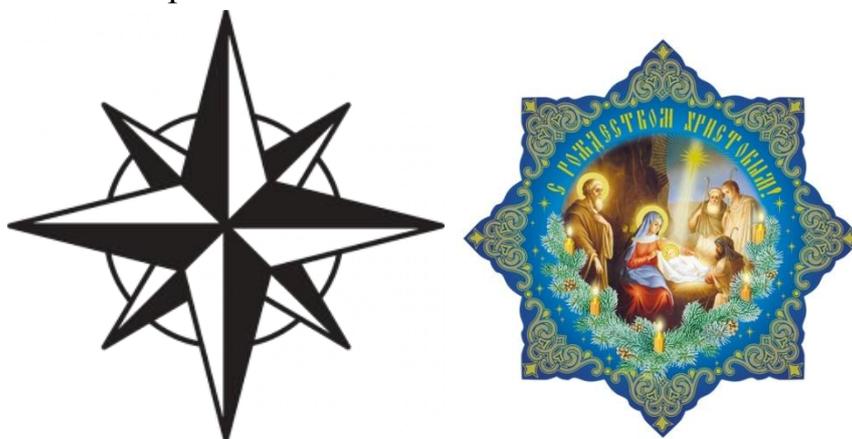
Е) МошеННик у тружеНика одну Н украл!

Ж) Предлоги О, ОБ:
Если «й» закрался в слог,
То тогда мы пишем «об».
Если гласный пред тобой,
Пишем «О» само — собой.
Перед гласным пишут «ОБ»,
Об этом знаю точно.
А перед согласным пишут «О»,
Скажу вам даже ночью.

3. Ещё одним эффективным приёмом является **запоминание длинных, сложных терминов или иностранных слов с помощью созвучных**. Например, чтобы запомнить медицинские термины *супинация* и *пронация*, используют созвучную и шуточную фразу "суп несла и пролила". См. также известный приём при изучении английской фразы *thank you very much*: *Сенька, бери мяч* = *thank you very much*.

4. Перекликается со всем, названным выше, **приём нахождения ярких необычных ассоциаций** (с помощью фраз, картинок и пр.), которые соединяются с запоминаемой информацией. См. пример на усвоение орфографически трудного слова *винегрет*: ВИНо пьёт НЕГР и режет *винегрет*.

Или: при запоминании термина **октаграмма** – восьмиконечная звезда – лучше показать её изображение, отметив, что Вифлеемская звезда также является октограммой:



В таких случаях термин мнемоника выступает аналогом *пиктограммы* и употребляется для обозначения визуализации (в виде изображения, набора символов либо предметов) некоего объекта, субъекта либо явления, достаточно полно описывающей его и облегчающей его запоминание или идентификацию.

Помимо названных приёмов активно можно использовать на занятиях по русскому языку и *мнемосхемы*, *мнемотаблицы*, суть которых заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение). Таким образом, можно зарисовать схематично весь текст. Глядя на эти схемы-рисунки, учащиеся легче воспроизведут текстовую информацию.

В целом, мнемотехника помогает развивать у студентов зрительную и слуховую память, ассоциативное мышление, связную речь, воображение и даже мелкую моторику рук (если это связано с ощущениями). Занятия становятся более интересными и познавательными, продуктивными для обучающихся с любым преобладающим видом памяти.

Библиографический список

1. Клёпова, Е.А. Все правила русского языка для тех, кто учил, но забыл / Е.А. Клёпова. – М.: АСТ, 2014 – 187 с.

2. Новикова, Л.И. Правильность русской речи: справочник по культуре речи / Л.И. Новикова. – М.: Российский государственный университет правосудия, 2016. – Ч. 1. – 216 с.

3. Таинственное царство Мнемозины, или загадки человеческой памяти // Сядро В.В. 100 знаменитых загадок природы. – Харьков: Фолио, 2008. – С. 329-334.

4. Швырина, Г.В. Мнемонические приёмы при изучении грамматики русского языка: презентация. Режим доступа: <http://ppt4web.ru/russkijjazyk/mnemonicheskie-prijomy-pri-izuchenii-grammatiki-russkogo-jazyka.html>.

5. Энциклопедический Словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/>

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ СИСТЕМ И ПЕРИОДОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Льноградская О.И., к.п.н., доцент

Самарский государственный технический университет

г. Самара, Россия, olgalnog@yandex.ru

Современный уровень развития производства предъявляет определенные требования к квалификации рабочего. Он должен обладать таким уровнем компетентности, который позволит ему создавать и выполнять алгоритм нетиповой деятельности. Он должен быть готов к изготовлению изделий, технология которых требует творческого подхода, самостоятельного выбора оптимального варианта выполнения действий [2]. Поэтому в учебный процесс следует внедрять активные методы обучения, которые развивают творческий подход к трудовой деятельности, самостоятельность мышления, формируют интерес к учебе.

Известно, на различных этапах производственного обучения изменяется характер учебно-производственного труда. Для того чтобы содержание, методы, формы обучения находились в соответствии с изменяющимся характером учебно-трудовой деятельности, была введена их дифференциация по периодам обучения. В работе С.Я. Батышева выделены такие основные периоды: вводный, подготовительный, период овладения трудовыми навыками и умениями и контрольно-заключительный период [1].

Анализ вводного периода для электромонтажников показал, что он включает проведение вводных занятий по технике безопасности, противо-

пожарным мероприятиям, экскурсии на строительные площадки, общее ознакомление с инструментом. Содержание всех вопросов вводного периода носит ознакомительный характер.

Для подготовительного периода характерно знакомство обучаемых конкретной профессии. Мастер путем подбора специальных упражнений формирует первоначальное умение и навыки по выполнению отдельных элементов трудового процесса (трудовые движения, действия, приемы, операции). Учит воспроизводить действия в определенной последовательности, соблюдая при этом технику безопасности, при этом придерживается методического правила (постепенный переход от простых операций к более сложным). Учащиеся изучают составные части трудового процесса (рабочая поза, хватка инструмента и т.д.), начинают осваивать общетрудовые умения (планировать, организовывать и контролировать свой труд). Поскольку в этот период учащиеся не могут отличать полезные действия от лишних и сосредотачивают свое внимание не на работе, а на своих действиях, то мастер учит разумно тратить свои силы и применять такие трудовые приемы, которые в меньшей мере вызывали бы утомляемость ученика.

В период освоения профессией происходит совершенствование навыков и умений. Мастер формирует у учащихся навыки и умения, учит выполнять работы с применением передовых методов труда при соблюдении нужного темпа работы, технических требований на выполняемую работу, развивает самостоятельность при выполнении учебно-производственных заданий. У учеников формируются умения соединять ранее изученные операции в конкретный технологический процесс при выполнении комплексных работ. Растет сложность работ. Обучающиеся сами выбирают нужный инструмент и приспособления. Самостоятельно выполняют алгоритм трудовых действий. В этот период у учеников формируются умения самоконтроля. Мастер осуществляет контроль за конечным результатом труда, а контроль за выполнением операций осуществляют сами ученики. Мастер уделяет больше внимания актуализации знаний и умений, полученных учащимися в подготовительный период, и переносу их в новые условия.

Контрольно-заключительный период – это период производственной практики, во время которого происходит не только закрепление полученных знаний, умений и навыков, но и их совершенствование с применением современного оборудования и освоение новых методов производства. В своих исследованиях мы не рассматривали этот период.

Специфичным для методов производственного обучения является их тесная связь с расчленением всего содержания обучения, а не с расчленением только отдельных циклов. А поскольку расчленение содержания оп-

ределяется системой производственного обучения, то методы этого обучения тесно связаны с его системой и периодами обучения.

При подготовке электромонтажников возможно использование различных систем производственного обучения. Эксперимент выявил те системы, при которых наиболее эффективно применение проблемных методов обучения (алгоритмического и эвристического методов).

Системой производственного обучения принято называть принципы группировки составных частей, элементов содержания производственного обучения и последовательности их изучения. Система должна отвечать содержанию обучения, целям воспитания и образования, отражать реальные трудовые процессы, которыми нужно овладеть. По утверждению С.Я. Батышева, в дидактике производственного обучения различают предметную, операционную, операционно-предметную, операционно-комплексную, проблемно-аналитическую и другие системы. Каждой системе свойственны свои физиологические, психологические, педагогические и производственные особенности формирования навыков и умений у учащихся на различных этапах обучения [1].

Как показал анализ практики, при подготовке электромонтажников наиболее распространенной является операционно-комплексная система на всех периодах обучения. В основу операционно-комплексной системы производственного обучения положено чередование изучения учащимися основных приемов выполнения операций при постоянном усложнении монтажных работ. Каждую операцию учащиеся изучают отдельно до тех пор, пока не научатся в основном правильно выполнять ее важные приемы. Формирование и совершенствование навыков выполнения операций производится на комплексных работах, включающих все или несколько пройденных операций. Выполняя их, учащиеся осваивают типичные трудовые процессы, присущие для данной профессии, совершенствуют свои умения в разработке и применении передовой технологии и специальных высокопроизводительных инструментов. Но эта система не способствует развитию общетрудовых умений, не учитывает последовательного освоения обучающимися интеллектуальных и сенсорных функций. Поэтому при подготовке электромонтажников в ходе экспериментальной работы нами были использованы технологическая и проблемно-аналитическая системы производственного обучения. В технологической системе, предложенной Е.А. Милеряном, акцент сделан на ряде технологических требований, направленных на совершенствование данных систем.

В проблемно-аналитической системе предусматривается три периода: изучение отдельных ситуаций и упражнение в их выполнении; изучение проблемы в целом и также упражнения в ее выполнении; изучение всего технологического процесса и самостоятельное выполнение задания. В ка-

ждом периоде различают два этапа обучения. Первый этап – это решение интеллектуальных задач. Второй – самостоятельная работа учащихся под руководством мастера. Весь программный материал расчленяется на отдельные учебные проблемы, являющиеся неотъемлемыми частями реально существующих технологических процессов. Каждая проблема состоит из отдельных структурных частей, ситуаций. Изучение проблемы проводится во взаимодействии с другими проблемами. После освоения всех проблем переходят к изучению технологического процесса в целом, но уже более детально и на более высокой научной основе. Задачей изучения ситуаций при их сочетании является формирование навыков и умений. Ход решения проблем остается постоянным: вначале анализ ситуаций, затем выбор наиболее рациональных приемов и средств их практического решения в данных конкретных условиях. Изучение новой ситуации базируется на уже освоенных ситуациях. При этом выработанные умения становятся более подвижными. Успешнее происходит их перенос в новые условия.

Исследования показали, что при формировании профессиональных умений необходимо применять алгоритмический метод различных уровней (вариантов) построения. Были выделены три уровня построения алгоритмического метода. Первый вариант построения алгоритмического метода (1) характеризуется показом образца и конкретного алгоритма выполнения практических действий. При втором варианте построения алгоритмического метода (2) показывается обобщенный алгоритм действий и организуется деятельность учащихся по составлению конкретного алгоритма действий. Третий вариант построения алгоритмического метода (3) организует деятельность учащихся по самостоятельному поиску и составлению обобщенного и конкретного алгоритма действий [2].

В ходе экспериментальной работы нами было установлено, что состав и структура алгоритмического и эвристического методов должны соответствовать системам и периодам производственного обучения. Это является специфическим условием их реализации на уроках данного цикла. Проведенные исследования выявили эффективность использования на вводном и подготовительном периодах операционно-комплексной системы, а в период овладения профессией - технологической и проблемно-аналитической систем. Тогда при операционно-комплексной системе наиболее приемлемо использование алгоритмического (1, 2) метода, при технологической системе - алгоритмического (2, 3) и эвристического методов, при проблемно-аналитической системе - алгоритмического (3) и эвристического методов.

Как показывает теория и практика применения методов проблемного обучения необходимыми условиями реализации алгоритмического и эвристического методов является соответствие их состава и структуры перио-

дам и системам производственного обучения. Применение алгоритмического и эвристического методов в производственном обучении с учетом выявленных дидактических условий их реализации повышает эффективность усвоения практических знаний и уровень сформированности профессиональных умений, что позволит повысить качество подготовки будущих рабочих.

Библиографический список

1. Батышев, С.Я. Производственная педагогика. – М.: Машиностроение, 1984. – 672 с.
2. Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
3. Лыноградская, О.И. Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения электромонтажным работам // Вестник СамГТУ: Сер. Психолого-педагогические науки. – 2010. - №3. – С. 113-119.

ПРЕДМЕТНЫЕ НЕДЕЛИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Макарова Т.П., методист, преподаватель,

Фоменко Г.Г., преподаватель

Геленджикский филиал ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж»

Таховская Е.Н., старший преподаватель

филиала ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Геленджик, Россия, Email ya.maktr@yandex.ru

Предметная неделя — одна из форм работы цикловой комиссии, отражающая целенаправленную, коллективную, индивидуальную, практическую деятельность преподавателей, направленную на повышение качества обучения и самое главное на мотивацию учебной деятельности обучающихся, формирование и закрепление отношения студентов к познанию как к форме получения интеллектуального удовольствия.

Предметные Недели учебных дисциплин учитывают принципы гуманистической педагогики; социальной адекватности воспитания и обучения; единства воспитания и самовоспитания; педагогики индивидуальности; признания человеческого достоинства как универсальной ценности.

Основные этапы подготовки и проведения предметной недели: методико-мотивационный, подготовительный, организационный, реализационный, рефлексивный. Все этапы важны и взаимосвязаны.

Без изучения методической литературы по проведению предметных недель и опыта работы педагогов, формирования основных целей и задач предметной недели, формирования творческих групп обучающихся (студентов), педагогов и участников предметной недели, определения содержания и форм основных мероприятий сложно составить план качественного проведения предметной недели.

Интересны организационный и реализационный этапы предметной недели, когда происходит самоопределение студентов при создании творческих групп для проведения мероприятий предметной недели. При разработке и подготовке мероприятий следует учитывать, что содержание учебного материала и заданий должно быть высококачественным и эффективным, соответствовать изученному студентами программному материалу, а по сложности в некоторой степени даже выходить за его пределы.

Для всех участников предметной недели важен рефлексивный этап: подведение итогов предметной недели, награждение победителей и активных участников предметной недели, анализ проведенной работы.

Успех в проведении предметной недели во многом зависит от того, насколько своевременно и качественно продуман и спланирован каждый день яркими и запоминающимися мероприятиями, и самое главное охват всех студенческих групп.

В Геленджикском филиале ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» в ноябре 2016 года интересно прошли предметные недели по учебным дисциплинам «История», «Философия», «Психология», «Педиатрия». На некоторое время филиал стал одним целым, живя общими идеями. Благодаря качественно проведенным мероприятиям преподавателям удалось возбудить живой, естественный интерес к учебным дисциплинам и к новым учебным знаниям.

Состав участников: преподаватели и студенты ГФ ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж»; преподаватели и студенты филиала ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в гор. Геленджике; учащиеся общеобразовательных учреждений; Протоирей Пантелеимон Кулинич.

14-17 ноября 2016 года проведена предметная неделя общего гуманитарного и социально-экономического цикла «История. Философия» (преподаватели Макарова Т.П., Таховская Е.Н.).

Мероприятия предметной недели направлены на развитие интереса к учебным дисциплинам «Философия», «История»; на умение компетентно оценивать различные сферы развития культуры (науку, медицину, религию и т.д.); на бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям народа; на использование истории и философии как методологии при изучении учебной и специальной медицинской литературы.

При проведении Недели «История. Философия» преподаватели использовали методику коллективной творческой деятельности, что позволило обеспечить единство отдельных стадий подготовки и предварительной работы предметной недели, коллективного планирования и подведения итогов.

В Международный день толерантности провели круглый стол «Толерантность», акцию «Остановим насилие!». Во Всемирный день философии после просмотра документального фильма «Философия» интересно прошла учебная дискуссия «Философско-этические проблемы в медицине». Для студентов проведен круглый стол «Мир без конфронтаций. Учимся решать конфликты». Мероприятия предметной недели не только сплотили студенческий коллектив, но и повысили гражданскую ответственность молодежи.

Педагогическая ценность предметной недели «История. Философия» заключается в формировании у студентов: общих компетенций профессиональной подготовки специалистов среднего звена в соответствии с требованием ФГОС СПО; умения оценивать мировоззренческие, профессиональные и нравственные компоненты личности; историко-философский образ медицины, нравственные формы общественной морали в профессиональном поведении студентов-медиков.

14-19 ноября 2016 года проведена предметная неделя профессионального учебного цикла «Педиатрия» (преподаватель Фоменко Г.Г.). Оформлены стендовые материалы по теме «Безопасная среда для ребенка», конкурс стенгазет «Мы родом из детства», проведен открытый урок по теме: «Грудной возраст. Вскармливание детей до года».

В Международный день недоношенного ребенка проведен круглый стол «Право на жизнь» по вопросам выхаживания недоношенных детей. Особо хочется отметить участие студентов в профилактической работе детской поликлиники в день здорового ребенка. В ходе проведенных мероприятий предметной недели «Педиатрия» были созданы условия для актуализации опыта обучающихся, а также для развития коммуникативных способностей обучающихся.

Предметная неделя «Педиатрия» способствовала лучшему усвоению материала, обеспечив обобщение изученного и развитие у учащихся общих и профессиональных компетенций.

21-24 ноября 2016 года социально-психологическая студия «Профессиональный вектор» (рук. Макарова Т.П.) организовала и провела предметную неделю общепрофессиональной дисциплины «Психология».

Психологические акции, занятия с элементами тренинга создали в Геленджикском филиале определенный настрой, доминирующее положительное эмоциональное состояние. Многие студенты за этот промежуток

времени задумались над тем, как проявляются их настроения, мысли, поступки и как это влияет на окружающих.

Часть мероприятий Недели психологии была представлена в игровой форме, предоставляя возможность всем участникам проявлять свои эмоции в полной мере. Занятие по сказкотерапии «Моя сказочная аптека» позволила студентам создать сказочную аптеку здоровья «Позитивиум» и разработать позитивные рецепты для улучшения настроения и выработки позитивного фона. Аптека здоровья «Позитивиум» в городском конкурсе «Символ Нового года» среди учебных заведений СПО и ВО г-к Геленджик заняла 3 место.

Во время арт-терапии «Раскраски для взрослых» студенты выяснили какого цвета их конфликт и проблемы, а рисование мандалы показало студентам значимость основ психопрофилактики в жизни и профессиональной деятельности.

Мероприятия Недели психологии формировали психологическую культуру обучающихся в соответствии с современными научными знаниями; повышая психологическую компетентность современной молодежи; закрепляя нравственно-этические формы общечеловеческой морали в профессиональном поведении студентов-медиков.

Таким образом, педагогическая ценность предметных недель заключается в том, что они являются одним из средств мотивации учебной деятельности студентов.

Предметные недели в целом помогают активизировать познавательную деятельность обучающихся и способствуют развитию позитивного отношения к жизни; создают оптимальные условия для развития мышления, логики, гибкости, критичности и создают условия для активизации исследовательской деятельности обучающихся по вопросам учебных дисциплин в области медицины; способствуют развитию системного мировоззрения, гармонизации личности студенческой молодежи.

Проведение предметных Недель для обучающихся по специальностям 34.02.01 «Сестринское дело», 33.02.01 «Фармация» формируют у студентов общие и профессиональные компетенции профессиональной подготовки специалистов среднего звена в соответствии с требованием ФГОС СПО.

Библиографический список

1. Безруков, В.С., Педагогика, Ростов н/Д: Феникс. 2013. – 318 с.
2. Волков, С.Р., Волкова М.М., Здоровый человек и его окружение, М., Академический Проект. 2004. – 176 с.
3. Столярченко, А.М., Психология и педагогика. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2010. – 543 с.

ЯЗЫКОВОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ИЗМЕРЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Маркелова Т.В., ст. преподаватель,
Пономарева Н.И., ст. преподаватель
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия, [NaidenishmHYPERLINK](#)*

Проблема контроля умений и навыков владения иностранным языком была всегда актуальной в методике преподавания иностранных языков. Особое значение она приобретает и сейчас в связи с начатой в нашей стране стандартизацией уровней подготовки по иностранному языку в высшем образовании.

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» в доступной форме описывает и определяет, чем необходимо овладеть изучающему язык для использования его в целях общения, а также какие знания ему необходимо усвоить, и какие умения развить для успешной иноязычной межкультурной коммуникации.

В условиях коммуникативного обучения иностранному языку возрастает роль тестирования. Объектом тестирования дисциплины «иностранному языку» в современной методике является иноязычная коммуникативная компетенция тех, кто изучает или владеет иностранным языком. Непосредственным же объектом тестирования является языковая компетенция, которая состоит из языковых умений.

Что такое «тест» и чем он отличается от других контрольных заданий. Существует много различных определений термина «тест». В настоящее время создана теория тестирования, основные положения которой отражены в работах таких ученых как: С.Ю. Николаева, О.П. Петрашук, С.К. Фолмкина, В.А. Коккота, И.А. Рапопорт.

Лингводидактический тест – это «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительное апробирование с целью определения его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой или речевой компетенции».

Тест как средство контроля имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами контроля:

- одновременно тестируется большое количество опрашиваемых;
- результаты тестирования устанавливаются быстро, просто;
- результаты используются для диагностики трудностей языкового

материала;

- в учебном процессе можно применять как тренировочное упражнение.

Основными характеристиками теста являются:

1) количественная оценка (этим он отличается от традиционной контрольной работы), 2) практичность (что означает доступное содержание тестовых заданий), 3) экономичность – минимальные затраты времени для его выполнения; 4) «валидность» – возможность сравнивать результат теста с внешним критерием.

Цель любого теста - это получение информации. В зависимости от вида информации, которую нужно получить различают 4 вида тестов:

- тесты общего владения иностранным языком;
- диагностические тесты;
- тесты учебных достижений;
- тесты распределения за уровнем обученности (тесты способностей).

На неязыковых специальностях в вузе успешно применяются тесты учебных достижений, так как они составляются точно по программе или пройденному языковому материалу и используются для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля.

При проведении итогового контроля в условиях учебного процесса хорошие результаты дает комплексное тестирование. Итоговый тест состоит из четырех отдельных тестов, представляющих все виды речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. В ходе тестирования студенты должны показать умение использовать все языковые средства: грамматические, лексические, фонетические. Апробирование на занятиях со студентами составленных тестовых заданий показало, что наиболее целесообразными являются следующие приемы тестирования: вопрос-ответ, правильно-неправильно, заполнение пропусков, дополнение, множественный выбор, целевое высказывание, сопоставление, синонимы, исправление.

Выполняя задание, тестируемый фиксирует свой ответ. По структуре и способу оформления ответов различают такие виды тестов: выборочные и тесты со свободно составленным ответом. Выборочные тесты основаны на распознавании одного или нескольких правильных ответов на фоне нескольких ошибочных ответов. При свободном составлении ответа тестируемый должен заполнить пропуски в предложении, тексте, диалоге, используя языковые средства, и вспоминая конкретные темы.

После выполнения теста подсчитываются баллы за каждое правильно выполненное задание, и выводится общее количество баллов, что позволяет определить уровень иноязычной компетенции.

Так как в нашей стране на неязыковых специальностях в вузе отсутст-

вует унифицированная система оценивания уровней владения иностранным языком, то при разработке тестов для контроля знаний студентов преподавателю приходится адаптировать заимствованные тестовые материалы из различных зарубежных методик, международных экзаменов и различных учебников.

Тестирование как средство контроля и измерения иноязычной компетенции способствует повышению эффективности обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролубова. - Обнинск: Титул, 2001.
2. Ильиных, Н.А. Тестирование в обучении иностранным языкам (из опыта работы) // Обучение иностранным языкам: традиции и инновацию Межвузовский сборник научных статей. - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. - С.116-121.
3. Мильруд, Р.П., Матиенко, А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. - 2006. - №5. - С.7-13.
4. Мильруд, Р.П., Матиенко, А.В., Максимова, И.Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. - 2005. - №7. - С.32-41.
5. Поляков, О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения школьников по иностранному языку // Иностр. языки в школе - №2. - 1994.
6. Розенкранц, М.В. Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах. // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта работы / Ред.-сост. В.А. Слободчиков. - М.: Просвещение, 1986.
7. Симкин, В.П. Осторожно: тест // Иностр. языки в школе. - №5. - 1996.
8. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам. - М., 2002.
9. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов. - М.: Филоматис, 2004.
10. Backman L. Palmer A. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996.
11. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
12. Moskal B. Scoring rubrics: what, when, how? / Practical Assessment, Research and Evaluation. - 2000. - Vol. 7 (3). - P.1-8.
13. Spolsky B. Language Testing in The Modern Language Journal // The

ИНФОРМАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АКЦИЯ «НЕДЕЛЯ ЗДОРОВЬЯ»

*Митюкова И.Н., преподаватель, Макарова Т.П., методист,
преподаватель, Зинюхина Т.Г., преподаватель, Голыжбин О.П.,
преподаватель*

*Геленджикский филиал Новороссийского медицинского колледжа
г. Геленджик, Россия, Email ya.maktr@yandex.ru*

Современное состояние общества предъявляет более высокие требования к человеку и его здоровью. Здоровье – это самое ценное, что есть у человека. По определению ВОЗ: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

В последнее время наблюдается постоянное ухудшение здоровья всех категорий населения. Особое беспокойство вызывает состояние здоровья молодого поколения. За последние 10 лет частота выявленных функциональных нарушений и хронических болезней у учащихся образовательных учреждений возросла более чем на 20 %. По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей и учащихся 53 % школьников имеют ослабленное здоровье, около 90 % - отклонение в психосоматическом развитии, 80 % страдают от гиподинамии. За годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает в 5 раз, с психоневрологическими отклонениями – в 1,5 – 2 раза. Современная наука утверждает, что 20 % уровня здоровья зависят от наследственных факторов, 20 % – от внешне средовых условий (экологии), 10 % от деятельности здравоохранения, остальные 50% – от образа жизни человека.

Образ жизни является одним из главных факторов здоровья. Здоровый образ жизни заключается в сознательной активной деятельности человека для сохранения, укрепления и улучшения своего здоровья. Поэтому общество должно формировать у человека мотивацию к ЗОЖ, проводя различные мероприятия по укреплению здоровья. А медицинские работники должны быть активными участниками ЗОЖ в организации медицинской профилактической работы в области охраны здоровья.

Медицинская профилактика всегда была актуальна на протяжении развития медицины, а медицинский работник сегодня играет в ней ключевую роль. В соответствии с приказами Министерства здравоохранения РФ пропаганда ЗОЖ является обязанностью каждого медицинского работника.

В реализации профилактической направленности значительная роль принадлежит медицинскому работнику среднего звена.

С 6 февраля по 10 февраля 2017 года во всех образовательных учреждениях Краснодарского края прошла краевая акция «Неделя детского здоровья» в целях формирования сознательного и ответственного поведения человека в сфере здоровья, развития, сохранения и восстановления здоровья, положительной мотивации на здоровье и стремления к укреплению здоровья.

В Геленджикском филиале государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Новороссийский медицинский колледж» 06.02.2017 г. стартовала информационно-оздоровительная акция «Неделя здоровья» в рамках краевой акция «Неделя здоровья детей» в целях проведения медицинских профилактических мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни, гигиеническое воспитание и обучение учащихся общеобразовательных учреждений муниципального образования город-курорт Геленджик.

Информационно-оздоровительная акция «Неделя здоровья» для учащихся общеобразовательных учреждений муниципального образования город-курорт Геленджик проводилась совместно с Голыжбиным О.П. – подполковником ВС, ветераном боевых действий и локальных войн, военным врачом; и с иереем отцом Михаилом Саидовым старшим священником часовни «Царицы Александры Римской» проведен «День здоровья».

Информационно-оздоровительная акция «Неделя здоровья» для учащихся общеобразовательных учреждений города-курорта Геленджик определила следующие задачи:

1. Формировать знания, взгляды, убеждения, мотивы и поведение человека в отношении здоровья и болезни.
2. Понимать сущность и социальную значимость санитарно-просветительской работы по пропаганде здорового образа жизни и сохранению и укреплению здоровья населения.
3. Формировать у молодежи медицинскую активность и потребности в ЗОЖ.
4. Совершенствовать гигиеническое воспитание молодежи; пропаганду ЗОЖ, физкультуры и спорта; искоренение вредных привычек; ознакомление с причинами основных массовых заболеваний и травм, их профилактикой.
5. Развивать предпрофессиональную компетентность и готовность к осознанному выбору профессии и ориентации в медицинской профессиональной области.
6. Создать позитивную программу жизни, способствующую ответственным профессиональным взаимоотношениям в социуме.

7. Формировать у студентов Геленджикского филиала ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» общие и профессиональные компетенции: ОК.1, ОК.2, ОК.3, ОК.4, ОК.5, ОК.6, ОК.8, ОК.13, ПК.1.1, ПК.1.2, ПК.3.1.

Основные принципы проведения информационно-оздоровительной акции «Неделя здоровья»: общедоступность, научность, активность, развитие, дифференцированность.

Педагогическая ценность информационно-оздоровительной акции «Неделя здоровья» заключается в формировании и развития у молодежи:

- положительной мотивации сознательного и ответственного поведения молодежи в целях развития, сохранения, восстановления здоровья;
- понимания сущности и социальной значимости санитарно-просветительской работы по пропаганде здорового образа жизни и сохранению и укреплению здоровья населения;
- предпрофессиональной компетентности и готовности к осознанному выбору профессии и ориентации в медицинской профессиональной области.

Передача медико-гигиенической информации обеспечивалась с помощью различных активных методов, форм и средств пропаганды: проведение мастер-классов, видеолекториев, показ мультимедийных презентаций, проведение бесед и дискуссий; распространение печатных материалов буклетов, памяток, способствовало формированию у учащихся знаний в отношении здоровья и болезни; активности и потребности в здоровом образе жизни.

При проведении медицинской профилактической работы использовались следующие способы управления познавательной деятельностью учащихся школ:

- информационно-рецептивный: предъявление готовой информации, что обеспечивает усвоение знаний на уровне восприятия и запоминания;
- репродуктивный: объяснение выводов медицинской науки, освещение различных вариантов решения проблемы; нацелен на воспроизведение слушателями полученных знаний, формирование умений и навыков;
- проблемный: обсуждение различных вариантов решения проблемы, включение учащихся в процесс «поисков истины» для творческого подхода учащимися к выполнению норм и правил ЗОЖ.

Для проведения Дней здоровья в общеобразовательных школах г-к Геленджик в рамках краевой акции «Неделя здоровья детей» подготовлен информационно-методический материал: буклеты «Жизнь без сигарет», «Курить – здоровью вредить», «В счастливой жизни нет места вредным привычкам!»; мультимедийные презентации «Школа здоровья. Профилактика заболеваний зубов и полости рта», «Формирование здорового образа

жизни у подростков», «Школа по отказу от курения», «Рациональное питание и здоровье», «Здоровый образ жизни»; видеофильмы «Оказание первой помощи», «Виды наложения повязок», «Вредные привычки».

В начальных классах общеобразовательных учреждений г-к Геленджик преподавателями и студентами социально-психологической студии «Профессиональный вектор» освещена тема «Профилактика стоматологических заболеваний»:

08.02.2017 г.: МОУ СОШ № 3, г-к Геленджик.

09.02.2017 г.: МОУ ООШ № 21, с. Береговое; МОУ СОШ № 4, г-к Геленджик.

10.02.2017 г.: МОУ СОШ № 6, г-к Геленджик; МОУ СОШ № 2, г-к Геленджик.

1) Профилактическая беседа в сопровождении мультимедийной презентации о стоматологических заболеваниях, их признаках; о профилактике заболеваний зубов и полости рта (чистка зубов с использованием зубной щетки, выбор зубной щетки); о правильном уходе за брекетами.

2) «Самообследование полости рта»: обсуждение листка здоровья для совместного заполнения с родителями дома.

3) Беседа о медицинских профессиях: гигиенист стоматологический, медицинская сестра, врач-стоматолог, врач-ортопед, врач-ортодонт, зубной техник.

Тема «За здоровый образ жизни» освещена преподавателями и студентами социально-психологической студии «Профессиональный вектор» в 5-11 классах общеобразовательных учреждений г-к Геленджик:

06.02.2017 г.: ГФ ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» г-к Геленджик; МОУ СОШ № 8, г-к Геленджик.

07.02.2017 г.: МОУ СОШ № 1, г-к Геленджик.

08.02.2017 г.: МОУ ООШ № 9, с. Адербиевка, МОУ ООШ № 19 с. Михайловский Перевал.

09.02.2017 г.: МОУ СОШ № 20, с. Пшада, МОУ ООШ № 24, с. Текос, МОУ СОШ № 17, с. Архипо-Осиповка.

10.02.2017 г.: МОУ СОШ № 5, г-к Геленджик, МОУ СОШ № 12, с. Дивноморское.

С учащимися 5-8-х классов провели беседу о здоровом образе жизни; просмотрели и обсудили социальный ролик «Вредные привычки»; представили буклеты «Жизнь без сигарет», «Курить – здоровью вредить», «В счастливой жизни нет места вредным привычкам!».

С учащимися 9-11-х классов провели мастер-классы по оказанию первой доврачебной медицинской помощи. Во время мастер-класса учащиеся школ не только закрепили алгоритм оказания первой помощи, но и потренировались в наложении косыночных повязок на кисть, предплечье, и ко-

нечности в сопровождении видеофильма «Виды наложения повязок».

Показ мультимедийной презентации «Белые голубки» о студенческой жизни в колледже, информация о специальностях, получаемых в ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» и его филиалах (г-к Геленджик, г.Анапа, г.Славянск-на-Кубани), создали позитивную атмосферу в диалоге со школьниками, формируя у школьников предпрофессиональную компетентность, готовность к осознанному выбору профессии и ориентации в медицинской профессиональной области и позитивную программу жизни молодежи, способствующую ответственным профессиональным взаимоотношениям в социуме.

Обсуждение возможных перспектив профессионального самоопределения школьников позволяет создать положительную мотивацию на здоровье и стремление к укреплению собственного здоровья.

Таким образом, опыт работы студентов Геленджикского филиала ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» в области медицинской профилактики при проведении качественных профилактических мероприятий способствует не только формированию профессиональных компетенций у будущих медиков, но и развивает потребность в непрерывном совершенствовании знаний, умений и навыков, необходимых для будущей практической деятельности в медицине.



ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ
– ВЫБОР МОЛОДЫХ!

Библиографический список

1. Федеральный закон РФ от 21.10.2011г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья – граждан в Российской Федерации».
2. Волков, С.Р., Волкова, М.М., Здоровый человек и его окружение, М., 2012. – 143 с.
3. Солодовников, Ю.Л., Основы профилактики, М.: Энерби-Дизайн, 2013. – 188 с.
4. Солодовников, Ю.Л., Гигиена и экология человека, М. Изд-во РАМН, 2009. – 143 с.
5. Оганов, Р.Г., Руководство по медицинской профилактике, М.: ГЭО-ТАР-Медицина, 2007. – 464 с.

ТВОРЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ

*Муталапов И.Д., старший преподаватель
Казанский национальный исследовательский технологический
университет
г. Казань, Россия, iskander83@mail.ru*

Образованию придают целостность системные свойства, прежде всего, наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты. К числу таких качеств следует отнести творческий подход к приобретению новых компетенций, закреплению и расширению уже известных, их творческому осмыслению в реальном профессиональном контексте.

Актуальность этой задачи усиливается тем, что в плодотворной деятельности в выбранной сфере креативность составляют основу внутренней готовности к осознанной и ответственной самореализации в заданных компетенциях, профессиональном творчестве, постоянном совершенствовании своей квалификации, повышении социального статуса в профессиональном сообществе и карьерном росте [1;2].

Термин «креативная образовательная среда» обозначает индивидуальную самоорганизующуюся целостность условий, благоприятствующих развитию различных психических процессов и состояний, вызывающих активность обучающихся, обеспечивающих в результате успешную самореализацию в деятельности и личностный рост [3]. Творческое состояние в учебной деятельности направлено на выбор способов самосовершенствования – в этом его специфика. Обычно деятельность человека стимулируют и направляют элементы так называемой образовательной среды, находящиеся во взаимосвязи и составляющих целостность. Они могут изменяться с развитием личности, расширением ее интеллектуального и социального опыта. Опираясь на результаты психолого-педагогических исследований по проблеме, составляющие индивидуального творческого профиля личности условно можно рассматривать следующим образом:

- внутренние основные интегративно-личностные особенности: способности (одаренность, талант), творческое воображение, продуктивное самосознание, адекватное осознание своего Я, воля к достижению целей, чувство самореализации себя как творца и т.д.;

- внешние по отношению к цели учения: интерес к знаниям, любознательность, активное стремление приобретения новой информации, изобретательность, оригинальность, интуиция, интеллектуальная инициатива,

решимость, самокритичность, динамизм, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, другими словами все, что побуждает человека к деятельности как цели поставленной им самим.

На занятии по английскому языку студентам было предложено перевести на русский язык пример, приведенный Эвансом и Расселом [5]:

Крупная компания столкнулась с проблемой сохранения многих талантливых программистов. Она вкладывала много времени и средств в их обучение, но после одного или двух лет обучения они переходили в другие компании. Ошибка, которую сделал исполнительный директор компании состояла в том, что основой мотивации сотрудников были определены материальные стимулы. Более глубокое исследование показало, что истинными потребностями были личная автономия, способность творить и саморазвитие. По причине сложности проектов рабочие группы в этой компании состояли из 10 и более человек. В большинстве компаний, куда переходили молодые программисты, людей в проектах было меньше, и, следовательно, рабочая атмосфера была более личной. В такой атмосфере было больше возможностей развивать свои творческие способности.

Приведенный пример заинтересовал студентов и мы провели небольшое тестирование. Студентам было предложено проранжировать 10 факторов, мотивирующих людей к работе.

1. Интересная работа.
2. Достойная оценка выполненной работы.
3. Понимание выполняемой работы.
4. Защищенность от увольнений.
5. Хороший заработок.
6. Профессиональный рост в организации.
7. Хорошие условия труда.
8. Лояльное отношение к работникам.
9. Разумная дисциплина.
10. Сочувствие и помощь в разрешении личных вопросов.

Результаты тестирования показали, в общих чертах, что многие мотивационные факторы не связаны с деньгами. В ходе дебатов отношение к деятельности по выбранной профессии студенты не связывали только с материальным вознаграждением, созданием ожидаемых благ. Детерминантами благополучия в профессии определены интерес к знаниям, активное стремление к творчеству в профессии – все, что побуждает человека к деятельности как личной цели достижения положительных результатов.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение формированию внутренней мотивации к творчеству. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер[4]. Он говорил о таких мотивах как любопытство, стремление

к компетентности, которое ученый связывал с интересом. Сильный внутренний мотив – познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения. Отечественные ученые (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.) отмечали, что для формирования познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности. В современной психологии утвердилась точка зрения о том, что мотивы к творчеству определяются условиями жизнедеятельности и социальными факторами. Основными факторами, влияющими на формирование устойчивого интереса к учебной деятельности, по мнению Е.П. Ильина [2] являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности, включающей три основных этапа (мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивно-оценочный);

- Кооперантный подход к организации учебного труда;
- оценка (самооценка) учебной деятельности и т.д.

Поэтому, педагог должен стремиться создавать ситуации, вызывающие появление у студентов спектра положительных интересов и обеспечить их развитие. Создание такого рода условий является, пожалуй, основной целью организации учебных занятий в системе активного профессионального обучения в вузе. Учебная деятельность направлена на овладение обобщенными способами, действиями в сфере научных знаний. Учение связано с интересом к приобретению знаний и формированием нового содержания компетенций. Об одном из проявлений интереса к труду, учебному труду в том числе, свидетельствует поговорка «когда человек заинтересован, догадлив и изобретателен». Приведем практические приемы активации творческой учебной деятельности студентов в процессе изучения английского языка на практических занятиях с деловыми играми или их элементами:

- через содержание профессионального характера;
- путем последовательного раскрытия практического применения определенных закономерностей, явлений в разных областях жизни и деятельности человека (например, в технике, промышленности, военном деле, медицине, быту и др.);

- посредством активных методов обучения, таких как техника работы с проблемным вопросом, задачей ситуацией, игровая техника и т.д.;

- проведением опыта с неожиданным эффектом, вызывающим удивление, восторг с постановкой эвристических вопросов типа: «Чем это вызвано?», «Почему?», «Как?», «Что делать?» и последующим поиском ответов на них на английском языке;

- через показ парадоксального эксперимента (результат которого про-

творечит здравому смыслу), с последующим анализом результатов опыта и изучением материала с профессиональным содержанием на английском языке, в ходе которого его смысл можно объяснить.

Актуальность направленности на творческое состояние студентов учебной деятельности на занятии можно показать на примере фрагмента учебной деловой игры «Критик-корректор» на профессиональном учебном материале на английском языке.

Цель: формирование профессиональных языковых компетенций: определение востребованности приобретаемых знаний в жизни и на производстве; творческий подход к проверке неточностей и ошибок в тексте, исправление их с опорой на знания по уровням языка; развитие внимания, мышления, его критичности.

Педагог, опираясь на программные задачи формирования профессионально значимых компетенций, сообщает следующее: приобретенные вами компетенции аналитической работы с иноязычными текстами, по обмену информацией на иностранном языке на основе обобщенных алгоритмов профессиональной речевой деятельности в процессе аудирования, говорения, чтения, письма, перевода важны для вашей профессиональной деятельности.

В жизни нас окружают потоки сведений: одни научные, другие информационные, третьи бытовые, четвертые рекламные. В некоторых из них много нелепостей, непроверенных фактов, необоснованных выводов, важных умолчаний. Как разобраться во всем этом, как не допустить ошибок. Путь один: быть внимательным вдумчивым, ко всему относиться с сомнением, критически. Эти качества нужно вырабатывать в себе. В профессиональной деятельности инженера технолога пригодится. Помочь может нам в этом деловая игра «Критик-корректор». Приятно видеть ваше единодушие и готовность творчески осмыслить происходящее.

Определим правила игры:

1. Играем в парах.
2. Будет предложен вам текст профессионального содержания на английском языке. Он состоит из отдельных пронумерованных предложений и фрагментов (отрывков).
3. Текст нужно внимательно прочитать.
4. Надо найти ошибки (смысловые, стилистические, грамматические, пунктуационные), подчеркнуть их и подготовиться дать устно свой способ их исправления. В этом заключается первая часть игры.
5. Во второй части вы подсчитываете количество обнаруженных вами неточностей и ошибок; далее в парах обсудите свои замечания и оставите из них только те, которые уверенно можете объяснить.
6. Подведение итогов и присуждение почетных званий «Критик-

корректор» I, II, III степени проводится по числу выявленных верно и мотивированных исправлений и их ранжированию. Баллы выставляются в журнал.

Одним из факторов развития креативности в приведенном примере является наличие новизны и профессиональной и практической значимости новой учебной информации. Понятие «новизна» в педагогическом значении понимается нами в решении творческих учебных задач, ситуаций с профессиональным языковым содержанием. Новизна всегда мотивирует мыслительный процесс, направленный на понимание читаемого или обсуждаемого материала. Фактор новизны может быть обеспечен как содержанием, так и формами организации учебного занятия. Внесение в учебные тексты по темам, например, «Kazan school of chemistry», «Great scientists», «Kazan national research technological university» и др. [3]. Информацию по выбранной профессии всегда обеспечивает фактор новизны. Это является дополнительным мотивом творческого подхода к развитию мыслительной деятельности и ведет к лучшему пониманию и усвоению учебного материала. Так, для студентов инженерных специальностей текстами с абсолютной новизной являются те тексты, которые содержат информацию о возникновении и становлении химической науки, практики в стране и вузе. Относительно новая информация включается в тексты, рассказывающие о городе, вузе, известных ученых, деятельность которых связана с факультетом, где начинает учиться будущий специалист, т.е. такие тексты, отдельные факты из которых студент мог узнать раньше из школьной программы или дополнительных источников информации (учебники, хрестоматии, СМИ, Интернет).

Наиболее распространенной техникой обновления учебного материала являются предтекстовые или послетекстовые игровые упражнения, ситуации профессионального характера, задания. Например: сравнить прочитанную информацию с уже имеющейся в форме игры «Что? Где? Когда?» или с ее элементами: Интересны задания по обобщению полученной информации: написание рефератов, сочинений, аннотаций, резюме творческого характера с последующей проверкой результатов в игровой форме «Редактор».

Создание образовательной среды с учетом внутренних факторов творческого подхода к учебной деятельности побуждает студента и способствует приобретению новых компетенций, закреплению и расширению уже известных, их творческое осмыслению в реальном профессиональном контексте. Осмысление и систематизация содержания обучения позволяет создать условия, благоприятные для развития творческих способностей будущих специалистов технологической сферы деятельности на занятиях по дисциплине «Английский язык». Практика показывает, что игровые

технологии имеют широкий дидактический потенциал для активизации развития креативности в иноязычном (английском) профессиональном коммуникативном речевом взаимодействии у будущих инженеров технологий.

Библиографический список

1. Волков, Ю.Г. Креативность: исторический прорыв России. М.: Социально-гуманитарные знания, 2011. – 268с.
2. Иванов. В.Г. Подготовительная стадия адаптационного обучения студентов при химической подготовке в высшей школе / В.Г. Иванов, Н.Ш. Мифтахова // Вестник Казан. Технол. Ун-та. – 2012. - № 15.– С. 190-196
3. Муталапов, И.Д. Формирование профессиональных коммуникативных компетенций инженеров-технологов в учебных деловых играх: монография / И.Д. Муталапов; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т.– Казань: Изд-во КНИТУ, 2013.– 176 с.
4. Bruner J.S. Toward a theory of instruction. – Cambridge, 1966.
5. Evans, R., and P. Russell. De Creative Manager. Cothen, The Netherlands: Servire, 1991.

АНАЛИЗ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Пронина Н.А., к.п.н., доцент

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого*

г. Тула, Россия, natalie4941@rambler.ru

Технические средства обучения давно и прочно вошли в учебный процесс вуза. Однако современный студент часто приходит на занятия без особого интереса, часто не подготовленным, материал читается по бумажке, на дополнительные вопросы затрудняется ответить. Анализ прочитанного, сравнение, обобщение вышесказанного - те мыслительные операции, которые вызывают затруднение. Задача вуза - научить самостоятельно добывать знания и перерабатывать полученные теоретические сведения, превращая затем их в эмпирический опыт.

Для этого сотрудниками кафедры в течение нескольких лет собиралась фильмотека, позволяющая проанализировать материал по темам более подробно. Документальные фильмы позволяют актуализировать знания, полученные на лекции, систематизировать ранее изученный материал,

проконтролировать его понимание при помощи вопросов. Живой эмоциональный отклик, полученный во время просмотра документального фильма, оставляет след в душе и в памяти студентов.

Будущие учителя должны разбираться в психологии подрастающего поколения, поэтому с первого курса они знакомятся с достижениями общей, социальной, возрастной, педагогической и специальной психологий.

На семинарских занятиях по общей психологии документальные фильмы могут проиллюстрировать строение головного мозга, прохождения импульсов от нервных окончаний к мозгу и обратно, показать различные эксперименты, которые были проведены психологами.

Документальные фильмы на семинарских занятиях по социальной психологии раскрывают причины группового давления, позволят бороться с манипуляторами, эффективно использовать невербальные средства общения.

Фильмы по возрастной психологии призваны анализировать и лучше запомнить основные термины учебного курса, эксперименты, проводимые психологами, с детьми разных возрастов позволяют запомнить основные методы возрастной психологии.

Примеры уроков по системе В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина позволяют сравнить традиционную и развивающую систему обучения.

Фильмы по специальной психологии раскрывают особенности редких синдромов.

Перед занятием преподаватель просматривает фильм, определяет, показать его весь или находит отдельные фрагменты, продумывает вопросы для дискуссии, планирует занятие таким образом, чтобы обсуждение прошло на должном уровне. Зная, что студенты устают к концу пары и их внимание рассеивается, преподаватель может поставить просмотр и анализ фильма в начале занятия.

Приведем пример семинарского занятия, на котором использовался анализ документального фильма. У студентов факультетов истории и права и русской филологии и документоведения было семинарское занятие по возрастной и педагогической психологии на тему: «Становление познавательных процессов в младенческом возрасте».

Перед началом занятия было установлено оборудование, включены и настроены проектор, ноутбук.

На доске записывается тема семинара, основные термины, которые необходимо запомнить, название фильма «Дети Маугли», вопросы к фильму:

1. Какие факторы влияют на развитие речи?
2. Каков сензитивный период для развития речи?
3. Какие нарушения психики у детей можно выявить?

4. В чем суть эффекта депривации?
5. В чем ошибка эксперимента Кэлока?
6. Каков механизм овладения речью?

Время просмотра фильма составляет 45 минут. Это самое оптимальное, внимание студентов не рассеивается. Они не отвлекаются на внешние раздражители: мобильные телефоны, социальные сети, разговоры.

Были предложены также дополнительные вопросы, побуждающие мыслительную и речевую активность студентов:

1. Какие факторы влияют на развитие психики человека?
2. Можно ли воспитать Виктора?
3. Почему он не заговорил?
4. Способен ли Виктор испытывать эмпатию?
5. В чем причина в отставании Джинни?
6. В чем суть эксперимента Харлоу?
7. Почему Джинни удалось заговорить, а Виктору нет?
8. В каком возрасте появляются первые воспоминания у Эдика?
9. Почему Эдику удалось лучше всего овладеть речью?
10. Какие нарушения психики, общие для всех детей Маугли, можно выделить?

Дополнительные вопросы после просмотра фильма позволяют студентам анализировать просмотренное, сравнивать с полученными теоретическими знаниями, классифицировать явления. Это позволяет развивать словесно-логическое мышление студентов.

Студенты учатся обобщению учебного материала, а это так же способствует развитию мышления.

Как известно, мышление неразрывно связано с речью, преподаватель своими вопросами стимулирует высказывания студентов. Ведь грамотная речь - отличительная особенность учителя.

Умение делать выводы необходимо будущим учителям, ведь, как известно, запоминается самое последнее. Поэтому такого рода занятия снимают страх публичного высказывания, стимулируют студентов на монологи, они учатся дискутировать, отстаивать свою точку зрения, приводя факты и примеры. Такие навыки необходимы для их будущей профессиональной деятельности.

Преподаватель инициировал дискуссию на тему: «Факторы, влияющие на развитие человеческой личности», которая позволила студентам обобщить полученные на лекциях знания, а также вспомнить особенности культурно-исторической концепции известного отечественного психолога Л.С.Выготского.

Также для лучшего запоминания используются словари терминов. Все термины и их определения были записаны в словари. Такой вид работы

позволяет владеть терминами по дисциплине.

Различные примеры детей, которые по разным причинам остались без попечения взрослых и испытали на себе эффект депривации, надолго запомнились и были правильно воспроизведены на экзамене.

Все три вида внимания также развивались на семинарском занятии. Непроизвольное внимание формировалось благодаря просмотру фильма, динамичный сюжет которого вызвал неподдельный интерес. Произвольное внимание развивалось благодаря работе с доской. Необычная форма подачи учебного материала способствовала развитию послепроизвольного внимания.

Документальные фильмы также способствуют развитию воссоздающего воображения. Студенты не проводили показанные в фильме опыты, но видели их и имеют о них представление.

Таким образом, документальные фильмы необходимы для проведения семинарских занятий. Они стимулируют развитие всех познавательных процессов будущих учителей. Студенты не боятся высказывать свою точку зрения, правильно формулировать выводы, становятся более внимательными и собранными. Проявленный интерес к предмету «Психология» сохраняется долгие годы.

Библиографический список

1. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии. – М.: Ось-89, 2008.
2. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии. – Спб.: Питер, 2007.
3. Менг, В.А. Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов: дис. ...канд. пед. наук: 130001. — Санкт – Петербург 2016.
4. Осадчук, О.Л., Педан, Т.Н. Использование учебного кино на практических занятиях по психологии в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. —2014. —№8.1. —С.294-297.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения. — М.: Высшая школа, 1991.
6. Стефановская, Т.А. Технологии обучения педагогике в вузе. — М.: Совершенство, 2000.
7. Филатов, О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. — Ростов на Дону: Мираж, 1997.
8. Харитонова, И.В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Международной научной конференции. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 197-198.

СОНАТА ДЛЯ АЛЬТА И ФОРТЕПИАНО ДО МИНОР Ф. МЕНДЕЛЬСОНА В КЛАССЕ КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

*Радзецкая О.В., д-р искусствоведения, доцент
Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина
г. Москва, Россия, olgabreman@yandex.ru*

Романтический период в истории сонаты для альты и фортепиано связан с оригинальным сочинением Феликса Мендельсона-Бартольди, которое было написано в 1824 году. Пятнадцатилетний композитор, создал большое музыкальное полотно, в котором отразились трепетные мечты юношеского сердца и трагически-восторженное восприятие окружающего мира. Вместе с блестящей виртуозностью рояля, альт здесь равноправный участник ансамбля, он покоряет пластичностью мелодической линии, красотой и гибкостью фразировки, а, в целом, и яркой эмоциональной краской.

Е.И. Мейлих отмечает: «Именно в эти годы складывается традиция воскресных музыкальных утренников у Мендельсонов. Началась она с того, что знакомые музыканты стали собираться для исполнения небольших одноактных опер и других произведений Феликса»¹. Отсюда можно предположить, что соната для альты и фортепиано могла быть исполнена на одном из таких концертов.

На пути к духовному самоутверждению формируется композиторская индивидуальность Мендельсона, отличающаяся чарующей искренностью мелодической линии, легким упругим ритмом, изяществом фактуры, красотой гармонических созвучий. Музыка развивается естественно и непринужденно, за глубокими размышлениями автора следуют искрящиеся беззаботным весельем скерцозные эпизоды.

Знакомство с романтическим альтовым репертуаром в классе камерного ансамбля заметно расширяет кругозор учащихся и способствует воспитанию хорошего исполнительского вкуса. Профессиональные и творческие задачи, встающие перед музыкантами, конкретны и серьезны, призывают к подробному и всестороннему овладению стилистическими особенностями сочинения: штрихами, динамикой, фразировкой, пониманием музыкальной формы и драматургии. С.П. Понятовский пишет: «Появление альтовой сонаты не было случайным в творчестве Мендельсона. Он играл на альте в камерных ансамблях со многими превосходными музыкантами,

¹ Мейлих Е.И. Феликс Мендельсон-Бартольди. Краткий очерк жизни и творчества. – Л.: Музыка, 1973. – С. 9.

такими как Н. Гаде, Н. Паганини, Ф. Давид и другими»¹.

Кроме специфических ансамблевых сложностей, партнеры должны обладать необходимыми техническими навыками, без которых исполнение данного произведения становится весьма затруднительным. Особенно ярко это проявляется при знакомстве с фортепианной партией, традиционно отличающейся у Мендельсона сложностью и обилием виртуозных элементов. Альт в таком партнерстве должен демонстрировать выразительное и объемное звучание, создающее с роялем крайне яркий по своей эмоциональной силе диалог.

Первая часть предваряется кратким вступлением. Подобный драматургический прием используется Мендельсоном и в скрипичной сонате фа минор, где скрипка в первых тактах произносит свой страстный романтический монолог. Здесь же, краткий октавный унисон рояля звучит как скорбная нота, трагический сигнал к будущему хоралу, которому отвечает свободная реплика в партии альтя. Дальнейшее развитие тематического материала поручено фортепиано. Альт выполняет роль сопровождающего голоса, завершающего вступление «вздыхающими» терциями – горьким итогом душевных переживаний героя. Важным моментом ансамблевого единства оказывается синхронность двух инструментальных линий: рояль играет каденцию с задержкой на последней доле такта, альт вступает после паузы на вторую четверть:



Контрастна по своему звучанию главная партия. Она отличается стремительностью и порывистостью, и основана на взлетающих вверх пассажах альтя с остро звучащей гармонической седьмой ступенью:



¹ Понятовский С.П. История альтового искусства. – М. Музыка, 2007. – С. 111

Мелодическая красота альтовой партии соответствует общему драматическому настрою, скорбному и мятущемуся, насыщенному вопросительными интонациями. В дополнение, звучание темы у фортепиано вносит в музыку страстные и чувственные ноты, характеризующие сложное душевное состояние героя.

Альт и в этом случае остается чутким ансамблевым партнером, сопровождая появление побочной партии. У рояля – это последовательность кратких «вздохов», кульминация которых знаменует начало одухотворенного тематического диалога обоих инструментов:

58

dolce

62

Сквозное развитие экспозиции плавно подводит к заключительной партии, где альт и фортепиано в едином порыве завершают эпизод, подчеркивая, воздушность и стройность его формы.

В разработке создается предельно яркий инструментальный диалог на основе отдельных тематических элементов: зеркальных пассажей, появляющихся по очереди у фортепиано и альты, характерных терцовых мотивов, рисующих тревожную картину рокового предчувствия:

94

99

Важным условием грамотного прочтения будет взаимное интонирование восходящих и нисходящих мелодических последовательностей. Исполнение должно сопровождаться безупречной ансамблевой техникой и штриховой целостностью, а именно, одинаковым звучанием четвертей с выставленными над ними точками и заключенными под лигу:

Кроме того, необходимо обратить внимание на штрихи в унисонах (точку над четвертью с последующей лигой на синкопированной нисходящей интонации), предвещающих появление судьбоносного возгласа из Вступления, своеобразного предыкта к репризе с каденцией альты.

Реприза начинается с возвращения к главной партии и почти буквально повторяет экспозицию, с той лишь разницей, что здесь на краткий миг меняется тональный план, из *c-moll* в одноименный *C-dur*. Прием музыкальной светотени должен быть ясно слышим и понятен исполнителям, так как полностью соответствует представлениям о романтическом образе сонаты. Звучание побочной партии, цепочки отклонений и модуляций, тонко и выразительно передают целую гамму чувств героя. Мотивы «томления», «говорящие» паузы и цезуры в партии рояля окутаны музыкальным кружевом альтового контрапункта:

В совместном музицировании альт и фортепиано не должны оспаривать между собой ансамблевое первенство. Их взаимное партнерство является залогом внимательного отношения к фразировке, в частности, в побочной партии рояля, звучащей на фоне гибких подголосков альты, сгла-

живающих ее изначальную прерывистость. Заключительная партия подводит итог романтической драме и требует от исполнителей единства штриха, ритма и артикуляции. Она проходит сначала у альты, а затем у фортепиано. Отголоски темы преобразуются в главный восходящий мотив, проносщийся по всей клавиатуре и растворяющийся в скользящих альтовых пассажах. Сохранение прозрачной нюансировки становится важным моментом в передаче романтического состояния, что связывается со взаимно ощущаемым движением. Благодаря чему, последние аккорды Первой части сонаты прозвучат вовремя, в правильном темпе и с должным отношением к музыке.

Вторая часть задумана автором как менуэт. *Allegro molto* добавляет в интерпретацию грациозную скерцозность, возникающую при первоначальном знакомстве с нотным текстом. В этом раннем опусе Мендельсона уже отчетливо слышится игривое волшебство «Сна в летнюю ночь», красота и беззаботность духовного мира героя:

The image shows a musical score for a Minuet in B-flat major, Op. 10, No. 3 by Felix Mendelssohn. It is in 3/4 time and consists of two systems. The first system is for the Alto (Cello) and starts with a piano (p) dynamic. The second system is for the Piano and starts with a piano (p) dynamic, followed by a forte (f) dynamic. The tempo is marked 'Allegro molto'.

С первых же звуков в музыке возникает впечатление легкого и упругого движения. Синкопа на последней третьей доле такта особенно трепетна после первых четвертей, играющихся по-разному: первая – коротким *non legato*, а вторая – невесомым изящным *marcato*. Это не только вопрос жанровой принадлежности. Такими штрихами подчеркивается живость и стройность ансамблевых переключек между фортепиано и альтом. Тематическое решение экспозиционной части контрастно, на смену блестящей игривости приходит нежная, по вокальному распевная мелодия.

Исполнителям важно сосредоточиться не только на характере музыки, но и вникнуть во все тонкости ансамблевой игры, артикуляции, где необходимо достичь изобразительной ясности и одинаковой метричности. Задачи достаточно трудные, так как связаны с правильным исполнением синкоп, чувством сильной доли такта.

Для альты верными ориентирами будут считаться гармонические аккорды рояльного сопровождения. В дальнейшем, пианисту просто необходимо сохранить темп в пассажах, равно как и в последующей теме альты, сопровождаемой фортепианными подголосками в басах и ломаными аккордами среднего регистра. В разработке альт является чутким партнером

фортепиано, идущим за ним вслед:



Возвышенный настрой музыки трио, его библейская глубина заключены в строгие вертикали хоровой фактуры. Одиночный запев рояля оттеняется торжественным многоголосием. Его вершина – альт. Звуковая палитра отличается нежными пастельными красками и напоминает о высоких идеалах юного Мендельсона, раскрывает сокровенный мир его чувств:



Е.И. Поризко отмечает: «В возрасте 12 лет он уже написал духовные сочинения и среди них 19-й псалом и пятиголосную тройную фугу а сарелла «Господь, в тебе наша вера, в тебе наша сила!»¹. В период работы над сонатой, композитор являлся учеником К.Ф. Цельтера, который уже руководил Берлинской певческой академией (с 1800) и был основателем Института церковной музыки (1822). Укажем, что по сравнению с крайними частями, трио совсем небольшое по объему. В нем музыканты обязаны быть крайне чуткими к смене темпов и настроений. Это поможет им естественно войти в доминантовый предыкт, возвращающий музыку обратно, к репризе.

Третья часть – блестящие вариации, раскрывающие исполнительское мастерство пианиста и звуковой потенциал альты. Подобная стилистика – дань классической традиции. Вспомним скрипичные сонаты Моцарта, G-

¹ Поризко Е.И. Духовные произведения Феликса Мендельсона-Бартольди: «приношение» И.С. Баху? // Вестник СПбГУ. Сер.15. 2013. – Вып.3 – С. 26.

dur K. №301 и G-dur K. №379. В музыке финала юный Мендельсон отдает дань гению Бетховена: в «лунном» фортепианном соло и в дерзновенном эмоциональном порыве «бури и натиска».

Тема, *Andante variazioni*, разделена на два периода (8 и 10 тактов). Ее характер задумчив и светел, музыка звучит на *piano*, рассказывая о чем-то сокровенном, вначале у рояля, а затем у альта. Диалоговая интонация вопросительна и возникает попеременно в обеих инструментальных партиях. Фразировка отличается ясностью и выстраивается по принципу «дробление-суммирование».

В последующем, тема приобретает самый разный облик. Так, в *Первой* вариации фортепианная фактура становится более разнообразной только в завершении периода, благодаря красивым опеваниям «шестнадцатыми» опорных нот. Альт как бы доигрывает тему за роялем, он должен быть необыкновенно точен в своих вступлениях после пауз на сильные доли такта:



Во *Второй* вариации тематические элементы распределены между двумя инструментами. В ансамбле необходимо сохранить должное равновесие и партнерство. Фортепианные подголоски и двойные ноты в правой руке пианиста вместе с альтом создают картину значительного акустического масштаба. Актуальными остаются и вопросы звукового баланса. Излишняя яркость фактуры успешно преодолевается строгим слуховым контролем и дифференцированным подходом в исполнении нотного текста.

Финал развивается по принципу сквозного развития. Окончание каждой из восьми вариации имеет разомкнутую структуру и всегда плавно переходит одна в другую. *Третья* вариация не является исключением. В обеих партиях начинается непрерывное движение «шестнадцатыми» с элементами канонического изложения. Художественные задачи достаточно сложны: необходимо исполнить текст «на одном дыхании», быть взаимно чуткими в штриховом и тембровом соотношении.

К *Четвертой* вариации партия рояля становится по-настоящему виртуозной. Непрерывные пассажи в обеих руках, переходящие в двойные ноты создают экспрессивный фон для насыщенно звучащей темы в партии

альта. Ансамблевая синхронность – главная цель, без внимательного к ней отношения не состоится промежуточная кульминация финала. Свободное владение техническими приемами позволят пианисту чувствовать себя «на высоте» и создавать эффектную звучность. К тому же, необходимо отлично слышать альт, который может просто «утонуть» в бурлящем водовороте секст и терций рояля:

С наступлением *Пятой* вариации напряжение стихает, остается лишь тревожное *ostinato* альты, исполняемое *spiccato* в диапазоне тонической терции. В этот момент в партии рояля проходит на *pianissimo* тема, чистая и отрешенная, лишенная какой-либо страстной чувственности. Но это лишь первое впечатление. Во втором ее проведении в ней появляются уменьшенные и альтерированные созвучия, вызывающие в памяти былые воспоминания. Заостренное звучание аккордовых последовательностей усиливают роковую пульсацию альты.

Принцип контрастного развития у Мендельсона предвещает новую, еще более трепетную музыкальную волну *Шестой* вариации. Пульсирующее альтовое *ostinato* прерывается блестящим потоком фортепианной музыки. Элементы темы обнаруживаются в обеих партиях: альт играет лишь ее обрывочные интонации. Это слияние необходимо остро чувствовать во время исполнения, оно же создает устойчивую гармоническую основу для мелодических пассажей, имеющих высокую степень эмоционального напряжения.

Во втором периоде накал страстей внезапно исчезает. О нем напоминают внезапные альтовые *sforzando* на фоне тихого, но насыщенного фортепианного звучания. Альт не должен окончательно уходить в тень, несмотря на указание играть *pianissimo*. Его динамика, приближается к сольной и отражает общее психологическое состояние исполняемой музыки.

Отсюда встает сложнейшая задача показать альт равноправным участником ансамбля, красивым, благородно звучащим инструментом, в арсенале которого находятся важные тематические подголоски. Приоритетной остается синхронность исполнения и гибкая фразировка, приводящая к ге-

роическому звучания *Седьмой* вариации.

Пунктирный ритм, ее основное выразительное средство, отражает главную ансамблевую сложность этой музыки. Единый метр и чуткое партнерство помогут избежать статики и неуместного акцентирования – досадных недоразумений художественной трактовки образа:

135

ff
Var. 7
ff

Исполнители должны заранее представлять всю драматургическую канву вариации. Пунктир присутствует в музыке постоянно, даже тогда, когда динамика становится совсем приглушенной. Меняется и характер. Альт звучит любовно и нежно, тревожные грозовые раскаты слышатся глубоко в басовом регистре рояля. Пианист должен проявить максимум внимания, чтобы не потерять четкую артикуляцию ритмического рисунка. В такой атмосфере начинается небольшая рояльная каденция к Восьмой вариации финала.

Своей одухотворенной красотой эта музыка не оставляет сомнений в чистоте мыслей и чувств юного Мендельсона. «Лунная» соната Бетховена, интонации которой ясно слышимы – это молитва и, одновременно, признание в любви, поиск родственного сердца и жажда познания мира:

166

ff
Var. 8
ff

Волшебные гармонии таинственно звучащих аккордов и завораживающее *ostinato* триолей сопровождения рисуют идеальную романтическую картину, исполненную неги и томления. Изысканна дальнейшая мелодическая линия правой руки, импровизационная по своему содержанию.

Фантазийное начало, отличающее фортепианную партию, уступает место восходящим альтовым последовательностям в интервале квинты-терции, которые подчеркивают сакральный характер происходящего.

В фортепианной партии есть ряд технических трудностей, требующих детальной проработки. Это касается, прежде всего, трепетного отношения к звуку, достижения легкого и ровного исполнения мелодической линии, различных штрихов и украшений. Пианист должен чувствовать интонационную гибкость фортепианной фактуры, пульсирующий ритм триольного аккомпанемента, его зыбкую гармоническую переменность. Звучание альта ограничено лишь краткими репликами.

В конце вариации альт исполняет ряд небольших каденций, возвращающих к страданиям «измученной души», чтобы окончательно разрешить ее противоречия в бурной экспрессии *Коды*. Ансамблевые задачи на этом этапе сложны и направлены на поддержание исполнительского единства между партнерами. Художественная интерпретация основывается на абсолютной синхронности обеих партий, ясной дифференцированности звукового баланса.



В коде альт равноценен фортепиано и соревнуется с ним в бравурной виртуозности и в романтическом пафосе кульминационных аккордов.

Таким образом, в сонате для альта и фортепиано Ф. Мендельсона голос «юного Вертера» звучит пламенно и нежно, обуреваемый бурей страстей и поиском истины. Музыкальный образ героя соответствует духовному и поэтическому содержанию эпохи, продолжает традиции салонных вечеров и связан с развитием камерно-инструментальных жанров в творчестве европейских композиторов. Поэтому в первой половине XIX века альт можно услышать не только в оркестровых сочинениях или в больших ансамблевых составах, он появляется на сцене в сонатных циклических формах.

Библиографический список

1. Мейлих, Е.И. Феликс Мендельсон-Бартольди. Краткий очерк жизни и творчества. – Л.: Музыка, 1973. – 105 с.

2. Понятовский, С.П. История альтового искусства. – М. Музыка, 2007. – 335с.

3. Поризко, Е.И. Духовные произведение Феликса Мендельсона-Бартольди: «приношение» И.С. Баху? // Вестник СПбГУ. Сер.15. 2013. – Вып.3 – С.24-32.

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ, ВОСТРЕБОВАННЫМ СОВРЕМЕННЫМ ПРОИЗВОДСТВОМ

*Семенова Е.Г., д.т.н., профессор, Фролова Е.А., к.т.н., доцент,
Смирнова М.С., к.т.н., доцент*

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения
г. Санкт-Петербург, Россия, frolovaelena@mail.ru*

За последние десятилетия в мире произошли серьезные глобальные изменения, которые оказали значительное влияние на роль, функции, форму и способы функционирования национальных систем высшего образования разных государств. В процессе модернизации и реформирования национальной системы высшего образования России вопросы взаимовыгодного взаимодействия высших образовательных учреждений и потенциальных потребителей/заказчиков образовательных услуг – промышленных предприятий и научно-исследовательских организаций – ощущаются особенно остро.

Движущими силами, изменившими условия деятельности, направленность и функциональные возможности высших учебных заведений в разных странах являются [1]:

1. Развитие наукоемких экономических систем и общества знания.
2. Рост важности новых информационных и коммуникационных технологий для всех аспектов деятельности университета.
3. Нарастающая глобализация.
4. Расширение сферы влияния науки и производственной сферы в образовательном пространстве.

Существуют как общемировые, так и европейские причины, способствующие проведению реформ в образовательной сфере. Но наиболее острая ситуация сложилась в странах Европы. Во многом, поэтому именно в европейских странах начались преобразования, направленные на совершенствование системы высшего образования в целом.

Основной задачей технических ВУЗов при подготовке высококвалифицированных выпускников является реализация системой высшего обра-

зования следующих целей подготовки [2]:

- становление и развитие творческой личности, как одной из целей получения высшего образования;
- подготовка выпускников, обладающих комплексом необходимых теоретических знаний и практических навыков по направлениям инновационной деятельности (например, научные исследования, инновационное проектирование);
- подготовка выпускников со степенью «магистр», обладающих необходимым комплексом теоретических знаний и практических навыков, соответствующих задачам восполнения высококвалифицированного персонала во всех сферах производственной деятельности.

Оценивая место и значимость российской системы высшего образования в мире, стоит отметить, что наша страна не является лидером в этой области. В настоящее время Россией предпринимаются шаги по совершенствованию и дальнейшему развитию национальной системы высшего образования, что в ближайшем будущем, возможно, создаст реальные возможности для достойной интеграции в общеевропейское, а впоследствии и в мировое образовательное пространство, при этом сохранив существующие традиции высшей школы страны.

Система образования, знания, информационные потоки являются ключевыми ресурсами, обеспечивающими эффективное развитие экономики и общества, и определяющими качество и уровень жизни населения, позиции и конкурентоспособность страны на мировых технологических рынках. Проблема эффективности управления в системе высшего образования в условиях смены образовательных стандартов и ужесточения требований, предъявляемых к качеству образовательных услуг потенциальными потребителями, приобретает особую актуальность.

В современном мире наука и творчество оказывают ведущую роль на развитие экономической ситуации в стране. По этой причине потенциальные работодатели заинтересованы в привлечении молодых высококвалифицированных кадров, обладающих профессиональными знаниями и способных к нестандартному мышлению. Стратегической целью государственной кадровой политики является создание кадрового потенциала России как важнейшего интеллектуального и профессионального ресурса российского общества, обеспечивающего социально-экономическое развитие страны.

Целью инновационной деятельности в системе высшего образования является повышение эффективности функционирования вузов в условиях рыночной экономики, ориентации на рынок и потребителя, это предполагает усиление роли маркетинга, учета быстроизменяющейся окружающей среды вузов, спроса потребителей и рынка, быстрой адаптации системы управления вузом под новые задачи, наукоемкую продукцию, промышленные технологии.

От степени соответствия качества подготовки выпускников пожеланиям работодателя зависит востребованность будущего специалиста на производстве.

Современные требования динамичного развития отечественных предприятий и государственная политика в области развития промышленности выдвигают новые требования к уровню подготовки кадров. Для эффективной и успешной реализации кадровой политики необходимо осуществлять подготовку выпускников технической направленности, способных не только выполнять узкоспециализированную деятельность, но и решать прикладные задачи повышения качества продукции и услуг; разрабатывать мероприятия по повышению эффективности производства, направленные на сокращение расхода материалов, снижение трудоемкости, повышение производительности труда и принимать участие в их реализации.

Пример реализуемой в ГУАП узкоспециализированной подготовки магистров позволяет сделать вывод о ее передовой роли в формировании кадров с высшим образованием, способных удовлетворять нуждам инновационного сектора экономики в условиях переориентации экономической политики России на обеспечение приоритетного развития высокотехнологичного производства, интегрированного с современной наукой, инженерно-техническим творчеством и образованием. Однако, обеспечить подготовку большого количества таких специалистов пользуясь только имеющимся в отдельных вузах опытом, представляется весьма затруднительным. Возможная альтернатива – создание сетевого взаимодействия высших учебных заведений.

Подходы вузов к реализации сетевой формы образования достаточно многообразны. Создаются сетевые объединения вузов одного профиля, например, сетевое объединение педагогических вузов РФ, объединение вузов аэрокосмической направленности.

Другой подход связан с совместной работой образовательных учреждений с предприятиями и организациями науки и промышленности. По существу, система сетевого образования в вузах, в том числе и ГУАП, существует на протяжении многих лет и реализуется в рамках договоров о творческом сотрудничестве с предприятиями и организациями. Широко практикуется создание базовых кафедр и факультетов с производственными предприятиями, что дает возможность вузам привлекать к реализации основных образовательных программ ведущих специалистов профильных предприятий и организаций. Это, безусловно, положительно влияет на качество подготовки выпускников и во многих случаях решает проблему их трудоустройства.

В сложившейся экономической ситуации в России первостепенное значение приобретает решение проблемы интеграции высших учебных заведений и отраслевых научных предприятий в целях обеспечения подготовки специалистов современного профиля, адаптированных к актуальным проблемам развития соответствующей области науки.

Процесс интеграции учреждений высшего образования и научных учреждений и предприятий направлен на обеспечение более эффективного использования научного, информационного, экспериментально-производственного и других составляющих располагаемого потенциала. Комплекс процессов интенсивного получения и использования новых знаний как результата научной деятельности является базовым при построении инновационной экономической системы, что позволяет обеспечивать конкурентоспособность предприятий в пределах национальной и международной экономик и государства в целом.

Библиографический список

1. Модели и инструменты прогнозирования и управления качеством в сфере высшего образования России: монография / Е.Г. Семенова, А.В. Фомина, Е. С. Воробьева. – СПб., ГУАП, 2013. - 299 с.

2. Фролова, Е.А. Аспекты адаптивной подготовки кадровых ресурсов в рамках практико-ориентированного образования / А.Г. Степанов, Е.А. Фролова, Н.Г. Соколов // Вопросы радиоэлектроники. 2016. №6. С. 36-39.

НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА

*Смолькина Т.П., к.п.н., профессор, Позднякова К.А., магистрант
Частное учреждение «Академия «Болашак»
г. Караганда, Республика Казахстан, pedsalon@mail.ru*

В условиях стремительного информационного развития общества и современных реформ образования статус специалиста любой области, а особенно области образования, становится значительно зависим от педагогического явления и современного профессионального качества «имидж». В Казахстане понятие «имидж» стало предметом общественного внимания и научного анализа в конце XX века. В середине 90-х годов появились первые серьезные казахстанские и зарубежные разработки по имиджированию, посвященные педагогическим и психологическим аспектам формирования имиджа политиков, журналистов, бизнесменов (Р.Ф. Ромашкина, Е.И. Манякина, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, В.М. Шепель, И.А. Федоров и др.). В Казахстане проблемой имиджа занимались ряд ученых. Научная школа А.А. Калюжного подготовила учебник «Педагогическая имеджелогия» [1]. Кроме того, издана программа курсов по повышению квалификации педагогов Х.Т. Шеръяздановой с включением раздела по имиджу педагога [2].

Слово «имидж» происходит от английского понятия «представление», «образ». Под имиджем в общепринятом смысле понимается впечатление, производимое конкретным человеком либо компанией, организацией, на окружающих.

В этом определении есть несколько ключевых слов, которые позволяют отделить это понятие от того, что обычно понимается под имиджем в обыденном сознании, в котором часто синонимом имиджа является понятие стиля. Первое из этих слов - «целостный». Оно означает, что в структуру имиджа специалиста входит не только его внешний вид (прическа, одежда, аксессуары и т.п.), но также все, на основе чего окружающие составляют свое мнение о человеке. Сюда могут быть включены стиль деятельности, общая направленность личности специалиста, его коммуникативные и интерактивные навыки, манера речи и т.д.

Второе ключевое слово - «непротиворечивый». Под ним следует понимать то, что видимость, или внешнее проявление имиджа, должна соответствовать внутреннему состоянию человека. Больше всего для описания этой стороны имиджа подходит понятие конгруэнтности, то есть соответствия одних элементов имиджа другим.

Следующие ключевые слова можно объединить в общий блок, который характеризует корпоративную культуру организации. Это термины «цели», «нормы», «ценности» и «ожидания» целевой группы, которая зависит от типа деятельности специалиста и людей, с которыми он вступает во взаимодействие. Эти термины выводят понятие имиджа за рамки личности человека и заставляют взглянуть на проблему с точки зрения организации в целом. В самом упрощенном виде это означает, что имидж специалиста, как целостный и непротиворечивый образ, должен соответствовать определенным характеристикам организационной культуры, а именно среды, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность [3].

Главная функция имиджа - приведение действий специалиста в соответствие с ожиданиями целевой аудитории, с которой он взаимодействует. Эта функция следует из простейшего требования объяснимости действий человека для окружающих. То есть, чем однозначнее интерпретируются действия человека, чем легче их объяснить, тем больше степень понимания и, следовательно, положительной оценки этих действий [4].

Перейдем теперь к механизму формирования имиджа. Формирование имиджа – достаточно длительный процесс, который может занять большое количество времени, а иногда и всю нашу сознательную жизнь. К тому же, с течением времени меняется наше мировоззрение, взгляды и вкусы, мода и стиль и мы невольно поддаемся новым мировым тенденциям. В течении всей жизни на нас влияют множество факторов психологических и социальных, которые побуждают к внутренним и/или внешним изменениям,

однако существует и большое количество механизмов, которые приводят данный план изменений в действие.

Формирование имиджа специалиста может идти двумя путями: стихийно (спонтанно) или целенаправленно. В первом случае это естественный процесс, проходящий без внешнего давления, одним из результатов которого является становление человека как индивидуальности. Специалист выступает той личностью, которой он является на самом деле (или тем, кем ему легче всего быть). Имидж такого рода не требует изменений в том случае, если он гармонично сочетается с особенностями организационной культуры и занимаемой должности. Обычно эта ситуация имеет место тогда, когда человек занимает пост специалиста определенной профессии в результате продолжительной вертикальной и горизонтальной карьеры в одной организации.

Второй путь предполагает активное формирование, которое необходимо, если:

- специалист является «чужим» по отношению к организации;
- специалист не имеет большого опыта в определенной профессиональной сфере;
- в системе взаимодействия с персоналом есть конфликтные точки;
- размер организации столь велик, что сотрудники не могут составить адекватное представление о деятельности каждого из коллег и его личности, что приводит к снижению трудовой мотивации;
- существуют внешние причины для создания имиджа специалиста как некоего аналога «торговой марки» предприятия [5].

Здесь создание имиджа связано с надеванием некоторой «маски», и успех в этом случае обусловлен двумя основными факторами: насколько правильно выбрана маска, и насколько она близка личности самого специалиста. От правильности выбора маски зависит, насколько имидж будет соответствовать типу корпоративной культуры и, следовательно, насколько он окажется эффективным. Второй фактор влияет на скорость и легкость процесса формирования имиджа, а также является предпосылкой гармоничного встраивания маски в структуру личности специалиста.

Процесс искусственного формирования имиджа связан чаще всего с проведением специальных мероприятий и процедур индивидуальной и организационной работы, приложения больших усилий, требует тщательного анализа внутренних условий жизнедеятельности организации.

В наши дни большинство людей понимает, насколько важен внешний вид. В противоположность существовавшему раньше мнению, ум, способности и хороший внешний вид совместимы друг с другом. Многие люди настолько заняты своей семьей и работой, что у них не остается времени, чтобы заняться своим внешним видом. Им рекомендуется использовать

утилитарный подход, который заключается в том, чтобы оценивать значение внешнего вида с точки зрения важности в конкретной ситуации. Сформировав основные принципы и выработав определенные привычки, для этих людей станет возможно уделять внимание и другим вещам.

Помимо внешних факторов влияния на формирование имиджа, особое место занимают и внутренние факторы, которые оказывают огромное влияние на весь процесс. На формирование имиджа человека влияет его психологическая направленность, т.е. соотношение экстраверсии и интроверсии в личности. Не существует «чистых» экстравертов или интровертов. Личность большинства людей представляет собой смесь этих тенденций с доминированием одной из них.

Экстраверты обращены во внешнюю реальность. Им нравится быть в компании, помногу общаться с другими, они предпочитают созерцанию действие, стремятся нравиться окружающим и подлаживаются под них. Самоимидж экстраверта часто подразумевает высокую оценку его «знания людей».

У интровертов сильна внутренняя реальность. Они с большим удовольствием проводят время в одиночестве, предаваясь размышлениям, в ходе которых формируют мнения и ставят перед собой определенные задачи. Самоимидж интроверта предполагает признание другими его «независимых идей».

Таким образом, экстраверты в целом испытывают более сильную потребность в принадлежности и отождествлении с другими, тогда как интроверты больше стремятся отстаивать независимость. Экстраверты часто легко обходятся без самоанализа и чувствуют себя неуютно, если большую часть времени им приходится проводить в одиночестве. Интроверты избегают таких ситуаций как публичные выступления и испытывают неудобство, если им приходится много общаться с другими людьми. Различная мотивация экстравертов и интровертов при взаимодействии с окружающими является причиной различия в методах, используемых ими в процессе взаимодействия.

Экстраверт в своем стремлении стимулировать окружающих для того, чтобы добиться их реакции и достичь большей сопричастности, часто прибегает к следующим приемам:

- пользуется выразительным, экспансивным языком тела – обилие жестов;
- носит одежду ярких цветов, вызывающую внимание окружающих;
- принимает дружелюбный вид с целью понравиться окружающим;
- много говорит, стремясь привлечь внимание других людей, или, напротив, боится высказываться из опасения навлечь на себя их неодобрение;

- помногу и возбужденно говорит с целью непрерывного стимулирования других, уделяет им много внимания, интенсивно использует мимику, задает окружающим массу вопросов, чтобы вызвать у них чувство сопричастности;

- рассказывая о событиях, драматизирует их описание;

- заполняет свое окружение массой стимулирующих подходов и предметов материальной культуры, придает обстановке «дружелюбный» вид.

Интроверт предпочитает избегать стимулирования, занимаясь обдумыванием собственных идей. Он проявляет свое стремление к индивидуальности следующими способами:

- использует сдержанный язык тела, не ищет стимулирования со стороны других людей, не прибегает к драматизации повествования с помощью языка тела;

- носит одежду, не вызывающую активной реакции окружающих, спокойных цветов и простого покроя. Его внешний вид может выражать безразличие к мнению окружающих или подчеркивать исключительность и отражать тем самым стремление добиться восхищения немногих избранных;

- не видит особой необходимости в разговорах, поскольку потребность в сопричастности с другими не входит в круг приоритетов; если говорит много, то лишь для того чтобы выразить свои идеи;

- говорит медленно и спокойно, давая себе время на обдумывание, тщательно подбирает слова;

- выражает тщательно продуманные взгляды и мнения, не стремится вызвать реакцию окружающих;

- интересуется больше идеями, нежели чувствами;

- равнодушен к окружающей обстановке, не смущается беспорядочностью рабочей среды, либо выбирает минималистскую обстановку, свободную от чрезмерного стимулирования извне [6].

Каждый человек создает собственный вариант реальности. Для того чтобы добиться успеха во взаимодействии с другими людьми, следует принимать к сведению, что реальность окружающих могут сильно отличаться от собственной. Если специалист является экстравертом, он может попытаться углубить смысл своей «внутренней реальности», найдя время для спокойной, вдумчивой деятельности в одиночестве. Интроверт, напротив, может заняться совершенствованием навыков в знании людей - сосредоточиться на внешнем мире и стать сопричастным с другими людьми.

Каждая личность – уникальна, следовательно, со своим взглядом на жизнь, особенным мировоззрением и пониманием мира, каждый человек обладает определенным жизненным опытом, стилем деятельности, манерой

поведения и способами решения каких-либо ситуаций. Все это зависит от характера личности, от ее темперамента.

Одна из теорий темперамента связывает его типы с деятельностью центральной нервной системы. Как отмечает Душков Б.А. в своей книге «Психология типов личности» о важности учения И.П. Павлова о влиянии центральной нервной системы на динамические особенности поведения и выделяет три основных свойства нервной системы - силу, уравновешенность, подвижность возбудительного и тормозного процессов и четыре основных типичных их сочетания в виде четырех видов высшей нервной деятельности:

- сильный, уравновешенный, подвижный;
- сильный, уравновешенный, инертный;
- сильный, неуравновешенный;
- слабый.

Первому типу соответствует темперамент сангвиника, второму флегматика, третьему - холерика, четвертому – меланхолика [6].

Ниже представлено описание различных темпераментов, как с бытовой, так и с сугубо научной точек зрения.

Каждый основной вид темперамента имеет индивидуальную и личностную направленность. Основным темпераментом человека в течение жизни остается неизменным, но на его формирование могут оказывать влияние обстоятельства.

Психологами доказано, что для каждого темперамента могут формироваться два основных подвида, которые, в свою очередь, могут переходить из одного в другой в течение жизни человека.

Сангвиник – человек деятельный, веселый, адаптирующийся к мгновенно изменяющейся обстановке. Он полон инициативы, постоянно работоспособен, энергичен, но не любит однообразной работы. Рутинную работу сангвинику поручать не рекомендуется. Он быстро осваивает новые требования и быстро входит в контакт с незнакомыми людьми. Таким образом он осваивается в любом временном коллективе. Легко приобретает и меняет опыт. Недостатком сангвиника можно считать некоторую непоследовательность в деятельности. Настроение, интересы и устремления переменчивы.

Холерик - человек с непредсказуемыми эмоциональными проявлениями, легко нарываясь на конфликт. Холерику нельзя выполнять работы, которые требуют выдержки. Ему не свойственны глубокое обдумывание решения и основательное отношение к делу, Холерик быстрее других ориентируется в изменяющейся обстановке, находчив в спорах и дискуссиях. Быстро адаптируется к новым условиям. Однообразная работа холерика раздражает. Наиболее подходящей сферой деятельности для холерика является маркетинг. Физически и психологически холерик быстро устает, не любит контролировать свою работу.

Меланхолик – очень чувствителен, застенчив и стыдлив, может обижаться «по пустякам» (с точки зрения представителей других темпераментов). Подвержен частым сменам настроения. Уклоняется от контактов с окружающими, замкнут, неразговорчив. Работоспособность подвержена колебаниям в зависимости от настроения. Меланхолик наиболее полезен при выполнении стандартной, постоянной работы. Для него предпочтителен индивидуальный характер работы.

Флегматик - человек серьезный, всегда ровно и спокойно настроенный. В стабильной обстановке очень продуктивен и чувствует себя полезным обществу. К изменяющейся обстановке и новым людям привыкает медленно. Постоянно, независимо от обстоятельств, сохраняет спокойствие, исключительно настойчив. Флегматик наиболее подходит для работ, при выполнении которых требуется длительное напряжение сил. Он терпелив и вынослив (может терпеть неудобства командировок и осваиваемых участков работы). Его движения и речь замедленны, флегматик не слишком находчив, но очень исполнительен. Внимание концентрирует и переключает медленно. Флегматику трудно изменить старые навыки и привычки, с новыми людьми он вступает в контакт сложно, на новые впечатления реакция более медленная, чем у представителей других темпераментов. В нормальном состоянии не любит проявлять эмоции, но если флегматика вывести из равновесия, он может действовать напористо и агрессивно [6].

В чистом виде темпераменты встречаются редко, часто они смешаны, но проявляют определенную тенденцию.

Темперамент играет значительную роль в процессе формирования имиджа человека вообще и специалиста в целом. Человек может стать специалистом своего дела независимо от природного темперамента, если научится осознавать сильные и слабые стороны, определяемые темпераментом, и правильно использовать их достоинства и недостатки.

Темперамент изменить невозможно, но можно замаскировать слабые и подчеркнуть сильные стороны личности. В различных видах деятельности одни и те же стороны личности могут выступать как в качестве сильных, так и в качестве слабых. Важно правильно выбрать профессию, область деятельности. Большинство людей делает правильный выбор интуитивно, руководствуясь природными склонностями. Если эти склонности недостаточно ярко выражены, и человек испытывает затруднения при выборе области деятельности, для него целесообразно воспользоваться помощью психолога. Владелец каждого из темпераментов может быть полезным на своем рабочем месте, если при его выборе он учел свои достоинства и недостатки. Несмотря на то, что специалист должен всегда оставаться специалистом области, в которых осуществляется его деятельность, могут существенно отличаться друг от друга [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рассмотренные аспекты формирования имиджа специалиста со временем приобретают все большее значение. С увеличением частного сектора в мире и образовании в последние годы, все наибольшую роль начинает играть конкуренция, которая возникает не только в качестве предоставления услуг, но и набором команды предприятия. Специалисту любой области необходимо ежедневно решать возникающие в связи с осуществлением его функций проблемы, при этом немаловажную роль играет умение грамотно общаться с людьми, внушать доверие, убеждать. В данном контексте и играет свою роль имидж. От того, какое мнение сложится о сотруднике фирмы, зависит не только его личный успех, но и успех предприятия в целом.

Современные специалисты должны уделять большое внимание созданию своего имиджа, для этого необходимо знать не только основные составляющие имиджа и пути их формирования, но и уметь на практике использовать психологические и поведенческие приемы.

Библиографический список

1. Калюжный, А.А. Педагогическая имиджелогия: учеб. пособие для вузов. – Алматы: Ғылым, 2004. – 199 с.
2. Шеръязданова, Х.Т. Программа повышения квалификации педагогов. – Алматы: КазГос-ЖенПУ, 2012.
3. Дэвис, Ф. Создай себе имидж. ООО «Попурри». -1998.
4. Шепель, В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002.
5. Горбунов, Н.П. Искусство создания имиджа. - 2010.
6. Душков, Б.А. Психология типов личности. Екатеринбург. Деловая книга, -1999.
7. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПЕДАГОГИ О ФОРМИРОВАНИИ АРТИСТИЗМА У ПОДРОСТКОВ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ

Соловова О.О., магистрант

*Самарский государственный социально-педагогический
университет*

г. Самара, Россия, oks-solovova@yandex.ru

Несмотря на обилие песенной «информации», предоставляемой телевидением, интернетом и радио, высокохудожественное исполнение – редкость. Подростки копируют манеру тех певцов, которые кажутся самыми яркими, успешными, но не стараются разобраться в средствах достижения

«блеска». Как следствие, у юных вокалистов нет собственного неповторимого стиля, в котором бы отразились притягательные качества их личности, произошло самовыражение средствами вокальной музыки.

Подростковый возраст в плане формирования артистизма может быть хорошей почвой для проб себя как певца и актера, ведь является переходным периодом от игровых – к реальным социальным ролям, театрализации, ролевым трансформациям. С другой стороны, он сложен из-за: избытка энергии подростков, неспособности переносить ситуацию ожидания, изменении отношений между мальчиками и девочками, гипертрофированности чувства собственного достоинства, жажды популярности.

К проблеме формирования артистизма обращались О.В. Хлебникова, Н.В. Сулова, Е.С. Гаврилович, Г.А. Гарипова, Н.С. Гуля, М.О. Кнебель, К.Б. Саркисян, К.С. Станиславский, и др.

По мнению преподавателя ДШИ г. Рoshаль Московской области **О.В. Хлебниковой**, занятия музыкой представляют собой благодатную почву для формирования артистизма у учащихся в подростковом возрасте. Наиболее оптимальными она считает условия, складывающиеся при обучении вокалу. Эта точка зрения основана на убежденности исследователя в высокой конкретизации образов произведений педагогического репертуара вокалистов, базирующихся на интеграции слова и музыки в создании характера того или иного героя произведения.

Педагог-вокалист **Н.С. Гуля** (г. Новокузнецк Кемеровской области) апробировала в своем опыте целенаправленного развития артистизма у учащихся в процессе освоения и исполнения песен следующие педагогические условия: создание творческой атмосферы; артистический показ преподавателя; демонстрация видеозаписей выступлений выдающихся вокалистов; индивидуальный подход к ученикам; применение элементов игры – артистических заданий, направленных на освоение основных элементов театральной выразительности (действия актеров, их перевоплощение, предлагаемые обстоятельства).

Е.С. Гаврилович (концертмейстер образцовой шоу-группы «Поющие звезды» МОУ лицей «МОК № 2» г. Джанкой, Крым) старается эмоционально закрепить удачное выступление в памяти учащихся, ведь эмоциональное состояние подростков может быть нестабильным, а реакции – обостренными. Неудачи не акцентируются, потому что они в обучении бывают всегда. Концертмейстер вокального ансамбля может помочь учащимся проявить артистизм тем, что сознательно будет избегать ситуаций, когда его профессиональные возможности резко контрастируют с уровнем подготовки обучающегося. Главное – создать единый художественный образ.

Выдающийся исследователь в области музыкальной психологии и педагогики **В.И. Петрушин** подчеркивает необходимость постоянных тренировок

при подготовке музыканта к публичным выступлениям. В этом случае исполнитель овладевает навыками саморегуляции, учится использовать свой артистизм без «потерь», вызываемых излишним волнением или скованностью. Важен комплексный тренинг по всем трем параметрам: физическому, эмоциональному и умственному.

Педагоги-музыканты Самары тоже успешно осуществляют работу по формированию артистизма у учащихся-вокалистов. В опыте руководителя вокального ансамбля ДК «Заря» **А.Н. Марковой** успешно апробирован прием *ролевой подготовки*, который состоит в том, что исполнитель, абстрагируясь от своих собственных личностных качеств, *вживается в образ хорошо ему известного артиста*, не боящегося публичных выступлений, и начинает играть как бы в образе другого человека.

Преподаватель факультета культуры и искусства СГСПУ **К.Б. Саркисян** уделяет внимание работе вокалистов над словом как универсальному средству их музыкального развития и формирования артистизма. Инновационными приемами, разработанными и внедренными К.Б. Саркисян в практику, являются *создание фонетической партитуры* и *«звучащее слово»*. Первый реализуется в записи с помощью специальных обозначений динамики, темпа, ритма произношения слов в тексте вокального произведения. Второй предполагает, что учащиеся-вокалисты через разнообразие интонирования сумеют найти наиболее выразительный, близкий замыслу автора и индивидуальным особенностям артистизма исполнителя вариант звучания стихов; на этой прочной основе вокальная работа осуществляется на высоком уровне, недостижимом другими средствами.

Формирование артистизма у вокалистов-подростков вряд ли возможно без обращения к опыту театральной педагогики. Ценный вклад в решение проблемы внесла **М.О. Кнебель**, которая видела в основе творчества воспитание творческой личности, личности художника и тягу к естественности.

В формировании артистизма, по мнению К.С. Станиславского, важно уделять внимание способности ощущать ритм: «Мы думаем, мечтаем, грустим про себя тоже в известном темпо-ритме - так как во все эти моменты проявляется наша жизнь. А там, где жизнь, – там и *действие*, где действие, – там и *движение*, а там, где *движение*, – там и *темп*, а где *темп*, – там и ритм» [5].

С.Л. Рубинштейн, рассматривая человека как активного субъекта деятельности, указывал на то, что специфической формой артистизма будет являться его самостоятельная деятельность, которая направлена на сознательное преобразование им окружающей действительности мира. В результате деятельности изменяется не только объект, но и субъект, то есть деятельность человека обуславливает формирование его сознания, психических процессов и свойств.

Также в работе с подростками в классе эстрадного вокала целесооб-

разно использовать опыт **Е.Г. Михеевой**. Она подчеркивает, что для формирования у учащегося артистизма как способности к созданию яркого художественного образа педагог должен эмоционально воздействовать на воспитанника, стараясь вызвать игру его воображения, художественные ассоциации, пробудить чувство юмора.

Таким образом, педагоги-музыканты считают проблему формирования артистизма у учащихся-вокалистов подросткового возраста значимой и уделяют ее решению особое внимание. Вокальное искусство понимается как сфера, где возможна высокая конкретизация художественных образов на основе взаимодействия поэтического слова и музыки, создающих характер героя произведения.

Для формирования артистизма используются проективные методики, вчувствование, созерцание, имитация действий персонажа песни, сочинение предыстории, сочинение биографии героев, приемы художественного эксперимента, детального изучения композиторского замысла, мотивационного анализа линии действия героев, оправдания желаний и стремлений персонажа (О.В. Хлебникова, А.Н. Маркова); детализации ощущений учащихся-вокалистов во время выступления (Е.С. Гаврилович, В.И. Петрушин), фонетической партитуры, «звучащего слова» (К.Б. Саркисян).

Для формирования артистизма у учащихся благоприятными являются педагогические условия: создание творческой атмосферы, артистический показ преподавателя, демонстрация видеозаписей выступлений выдающихся вокалистов, индивидуальный подход к ученикам, применение элементов игры в виде специальных артистических заданий, направленных на освоение основных элементов театральной выразительности (Н.С. Гуля, Г.А. Гарипова), выбор концертного репертуара в соответствии с особенностями артистизма каждого из учащихся-исполнителей.

Библиографический список

1. Гарипова, Г.А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002.
2. Кнебель, М.О. Поэзия педагогики. Ред. Н.А. Крымова. - М.: Всероссийское театральное общество, 1976.
3. Михеева, Е.Г. Формирование педагогического артистизма студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2008.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психология. - М.: Академический проект, 2006.
5. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1951. – С. 194-195.
6. Саркисян, К.Б. «И слово в музыку вернись...» (музыкально-

поэтическая антропология): Для преподавателей и студентов по курсу «Мировая художественная культура». – Самара, Изд-во СамГПУ, 2001.

7. Саркисян, К.Б. Проблема звуковой выразительности поэтического текста музыкального произведения в обучении хоровому пению: дис. ... канд. пед. наук: 00.13.01 / К. Б. Саркисян. – М., 1984.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. Гаврилович, Е.С. Роль концертмейстера в подготовке учащегося-вокалиста к концертному выступлению. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/> 30. 01. 2017

2. Гуля, Н.С. Развитие артистизма у школьников как новый подход в современном музыкальном образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/01/24/> 30. 01. 2017

3. Хлебникова, О.В. Развитие артистизма у подростков на занятиях по вокалу в ДШИ. [Электронный ресурс]. URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1525631.html> 30. 01. 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ СКВОЗНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА И СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК НЕОБХОДИМАЯ СТУПЕНЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ММД

*Погаратая И.А., педагог-психолог, Сорокина Н.Б., педагог-психолог
Региональный социопсихологический центр
г. Самара, Россия, natadron1@mail.ru*

В последние годы педагоги начальных классов отмечают, что современные первоклассники отличаются от их сверстников прошлых лет.

Они менее мотивированы, не дисциплинированы, имеют больше проблем с усвоением знаний, общением. И это действительно так. Причин для этого много – социальные, экономические, а так же физиологические.

Физиологический аспект обоснован тем, что с каждым годом увеличивается количество детей с легкими церебральными отклонениями различного типа, имеющими общее название – минимальные мозговые дисфункции. Ребенок с такими особенностями интеллектуально сохранен, но у него снижены функции внимания, волевой саморегуляции и самоуправления, он двигательльно расторможен, при этом быстро утомляется и имеет низкую работоспособность.

Все эти проявления обоснованы неодинаковым темпом развития отделов головного мозга, задержка созревания клеток его коры, вызванные общим ухудшением экологической обстановки, состоянием матери до и во время беременности, протеканием родов, заболеваниями ребенка в первые годы его жизни [1].

Как правило, впервые с проявлениями ММД у ребенка родители сталкиваются в первые месяцы жизни ребенка и стоят на учете у невролога с различными перинатальными поражениями центральной нервной системы. К году симптоматика сглаживается, но родителей не предупреждают, что она возобновляется, в большинстве случаев, во все критические моменты жизни ребенка. А именно, в три года, в возрасте 6-7 лет, в период перехода из младшей школы в среднюю, в периоды подростковых кризисов.

Особенно проявления ММД обостряются в период прихода ребенка в 1 класс. Почему?

Итак, представим себе ребенка с ММД в подготовительной группе детского сада. Мы видим, что такой ребенок с трудом высиживает занятие, но все-таки высиживает (занятие ведь короче урока и ребенок больше двигается и играет, нет необходимости сидеть 40 минут на одном месте, ну, а кроме того, он просто очень активный), ссориться с ребятами (частом мы это путаем с характерными особенностями), не соблюдает дисциплину (невоспитанный), нарушает правила игр (да, он такой, говорим мы). И не отдифференцировав личностные особенности от органических нарушений мы усиленно занимаемся воспитанием такого ребенка.

Психологи Лаврак, Домитрак и Шпрах в своей статье «Минимальная мозговая дисфункция: распространенность, факторы риска, клинические, нейрофизиологические и нейропсихологические аспекты» [2] отмечают, что у 89% детей с ММД проявляются нарушения поведения (вышеупомянутые), у 60% - отмечаются дисфазии, а именно – бедный словарный запас, не способность употреблять в речи синонимы, антонимы, трудности в поиске правильной последовательности звуков в слове, слов во фразе прочее, почти у трети ребят наблюдаются нарушения в развитии специальных школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия), еще 20% имеют диспраксии (моторная неловкость, выражающаяся в невозможности выполнения упражнений на физкультуре, проблемы с ловлей мяча, плохая осанка, слабое управление движениями мелкой моторики). У большинства детей с ММД отмечаются сочетанные нарушения. И, очевидно, что в детском саду такой ребенок производит впечатление шалуна, проказника, ребенка недовоспитанного, а в школе такие проблемы вытекают в трудности в адаптации, снижение успеваемости, а как, следствие – мотивации, проблемы в общении со сверстниками и взрослыми.

Если ограничиваться воспитательными мерами и исключить медикаментозные, такие ребята к окончанию младшей школы отличаются девиантным поведением, стоят на внутрешкольном учете, а в подростковом возрасте переходят в группу педзапущенных.

Современное состояние проблемы диктует необходимость совместных скоординированных действий психологов детского сада, воспитате-

лей, психологов школы, педагогов, неврологов, дефектологов, логопедов, а так же сквозного мониторинга психологического развития ребенка при переходе из детского сада в школу, как необходимую ступень преемственности дошкольного и школьного образования.

Своевременное обнаружение проблемы и оказание комплексной помощи такому ребенку позволяет снизить или свести на нет симптоматику ММД, и, вместе с ней, вышеназванные школьные риски.

Библиографический список

1. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций Методическое руководство - СПб.: ГП "ИМАТОН", 1997

2. Лаврик, С.Ю., Домитрак, С.В., Шпрах, В.В. «Минимальная мозговая дисфункция: распространенность, факторы риска, клинические, нейрофизиологические и нейропсихологические аспекты»// Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук 2014, № 1

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

*Тараносова Г.Н., д. пед. н., профессор
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия, taranosova@mail.ru,
Решетникова Е.А., учитель высшей категории
ГБОУ лицей с. Хрящёвка
с. Хрящёвка, Россия, gasonia@yandex.ru*

Размышления над главными проблемами современности неизбежно приводят к выводу, что одна из главных из них – это проблема освоения гуманитарной культуры, формирования гуманитарного сознания. Из всего многообразия содержательного наполнения понятия «гуманитарная культура» выделим тот её аспект, который стал основополагающим для выдающегося российского учёного Д.С. Лихачёва, утверждавшего: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчинённое задачам воспитания, – вот то, что нам нужно в XXI веке»¹.

¹ Лихачёв, Д.С. Земля родная: кн. для учащихся . [Текст] / Д.С. Лихачёв: кн. для учащихся. — М.: Просвещение, 1983. – С. 56.

Как очевидно из приведённой цитаты, под гуманитаризацией в образовании справедливо понимается не её узкая трактовка как противопоставление естественнонаучному и техническому компонентам, а как такое образование, которое призвано:

- формировать широту кругозора, гибкость мышления, гражданственность, духовность, готовность к смене профессиональной деятельности, свободу выбора, ответственность за свою судьбу, судьбу близких, народа, мира;

- насыщать воспитанием - нравственным, эстетическим, экономическим, экологическим, правовым.

При этом воспитание предстаёт как создание условий для самовоспитания личности.

Принятое понимание означает акцентирование внимания на эмоциональной сфере чувств, их развитию, поскольку, как известно, именно эмоции являются ядром личности, а также то, что как раз гуманитаризация побеждает убожество духовной сферы, праздность и леность!

Итак, гуманитаризация образования – это формирование у человека именно человеческой формы отношения к самому себе, окружающему миру и своей деятельности в этом мире, но и формирование личностных смыслов, способствующих становлению личности. Иначе, формирование такого человека, который стремится к преобразованию общества и себя с позиций гуманизма и для которого общение признаётся такой ценностью, которая характеризуется такими качествами, как личностное, открытое, заинтересованное, комфортное и эмпатичное.

Попутно заметим, что современное широкое использование компьютерных средств и технологий, средств мультимедиа также подвигает к решению проблемы превращения информационной среды в гуманитарную область деятельности. Залогом успешности такой деятельности является уникальный духовный опыт нашей Родины, бесценный потенциал её гуманитарной культуры. Благодаря культурной системе сохраняются духовные ценности, язык нации, картина мира, идентификация поколений. Вот почему так важно культурно ориентированное образование, формирующее целостную, гармоничную личность в единстве трёх компонентов: единство с самим собой, коммуникативное единство и единство с идеалом.

Симптоматично, что последнему из составляющих – идеалу уделено самое пристальное внимание в только что опубликованном Проекте Международного научно-экспертного совета по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований¹, смы-

¹ Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления [Текст] / Проект. – М.: Российский институт

словым центром которого провозглашено «определение теоретических и методологических оснований антропологической перспективы развития отечественного образования как фундаментального условия становления собственно человеческого в человеке, становления человека во всех его духовно-душевно телесных измерениях»¹.

Особый акцент на идеале объясняется авторами Проекта констатацией той истины, что педагогическая система любой страны основана на идеальном образе - национальном воспитательном идеале. В не менее важном документе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» современный идеал сформулирован следующим образом: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»².

Со всей очевидностью, одним из основных средств передачи идеального образа является изучение русской литературы, и более всего – целенаправленно организованная непосредственная работа над художественными текстами высокого нравственного и эстетического содержания в процессе аналитического чтения. Основной вектор такого чтения должен выверяться:

- «духовным ядром произведения» (по определению отечественного философа Ивана Ильина), что связано с приобщением к высотам человеческого духа. Ядро – это сущий и глубочайший центр произведения, к которому всё сводится. Это сокровенный замысел писателя, который приводит его творчество в движение;

- теми ценностями, которые актуализированы автором изучаемого учащимися художественного текста и которые связаны с «человеческим в человеке», то есть с его духовностью при её понимании как обращении личности к высшим ценностям – ведущим ориентирам её бытия, как связи личности с целостной жизнью, с приоритетом духовного начала в человеке³.

Так, например, Л.Н. Толстой, считающий, что побудителем духовного развития человека является преодоление противоречий между «плотью» и

стратегических исследований, 2016. – 142 с.

¹ Там же. - С. 7.

² Данилюк, А.К. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Текст] / А.К. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 4.

³ Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Просвещение, 1993. - С. 27.

«духом», отражает в своих произведениях понимание духовности как концентрацию эмоциональных и интеллектуальных возможностей человека. Следовательно, именно к этому духовному ядру произведений русского классика и должны стягиваться все направления их школьного исследования.

А как же можно установить, что духовность, иначе, нравственно-эстетическое состояние человека, по Д.С. Лихачёву, формируется, что осуществляется приобщение личности к духовным высотам, что работа над художественным текстом способствовала развитию стремления школьника к истине, добру, правде и красоте? Таким показателем проявления духовности, несомненно, может стать:

- способность учащихся к рефлексии, самопознанию, переосмыслению своих жизненных ориентиров;
- развитость чувственного мира учащегося, иначе, его душевности, понимаемой как ценность, представленная в переживаниях и эмоциях;
- ценностная ориентация юных читателей как избирательное отношение подростков к материальным и духовным ценностям, как система их установок, убеждений, предпочтений, что проявляется в их поведении¹.

Наконец, категорией высшего уровня в представленном здесь дискурсе является духовная культура личности, о сформированности которой можно судить по следующим показателям:

- достаточный объём знаний, информации;
- система духовных потребностей;
- развитое сознание, характеризующееся ориентацией на непрерываемый контакт с духовными ценностями;
- осуществление созидательно-творческой деятельности, постоянное стремление к ней;
- принятие смысла своего существования как величайшей ценности;
- речевая культура и потребность к её совершенствованию.

Все перечисленные показатели эффективнее всего выявляются в процессе общения в целостном триединстве: книга – ученик – учитель.

Таким образом, доминантой в работе над художественным текстом в старших классах школы должна явиться идея человека, деятельность которого направляется и регулируется обретаемыми им ценностными ориентациями, да и гуманистическая направленность учителя также предстаёт как система его ценностных ориентаций.

Библиографический список

¹ Тараносова, Г.Н., Решетникова Е.А. Ценностные ориентиры современного образования в реалиях Нового времени / Г.Н. Тараносова, Е.А. Решетникова. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти, 2015. – С. 211 – 215.

1. Данилюк, А.К. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Текст] / А.К. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Просвещение, 1993. - С. 24 – 36.
3. Лихачёв, Д.С. Земля родная [Текст] / Д.С. Лихачёв: кн. для чтения. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
4. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления [Текст] / Проект. – М.: Российский институт стратегических исследований, 2016. – 142 с.
5. Тараносова, Г.Н., Решетникова Е.А. Ценностные ориентиры современного образования в реалиях Нового времени / Г.Н. Тараносова, Е.А. Решетникова. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти, 2015. – С. 211 – 215.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ

*Шайкенова О.В., к.п.н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, oshaikenova@mail.ru*

Формирование экологической культуры каждого человека и общества в целом очень актуальная задача. Это означает, что будущий специалист должен знать основные экологические термины, понятия, законы, базовые экологические задачи, стремиться затем в своей будущей профессиональной деятельности разрабатывать и использовать такие материалы и технологии, которые наносят минимальный ущерб окружающей среде.

Использование интерактивных методов в процессе изучения экологии позволяет решить задачу формирования экологической образовательной среды. Интерактивное обучение предполагает активное участие в учебном процессе всех студентов без исключения, их взаимодействие с преподавателем и между собой. В ходе совместной деятельности создается экологическая образовательная среда общения, которая характеризуется открытостью, равенством участников, накоплением совместного экологического знания, взаимной оценки и контроля. Преподаватель создаёт для студентов условия для развития творчества. Внедрение интерактивных форм обучения в экологическую образовательную среду факультета СПО, позволяет решить множество дидактических и воспитательных задач. К этим задачам можно отнести:

- эффективное усвоение экологического учебного материала;
- установление взаимодействия между студентами;
- самостоятельный поиск проблемы и пути её решения; пробуждение интереса студентов к экологическим знаниям;
- формирование у студентов экологической грамотности, мнения и отношения;
- формирование жизненной позиции и профессиональных навыков с учётом экологических знаний;
- выход студентов на уровни сознательного отношения и ответственности за состояние окружающей среды и «жизни на Земле»;
- формирование экологической культуры у студентов.

Экологическая культура представляет собой систему взаимодействия её элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности. В данном исследовании анализируются интерактивные методы в процесс обучения экологии студентов факультета СПО. В соответствии с учебным планом трудоёмкость изучаемой дисциплины «Экология» на факультете 36 часов аудиторных занятий. Объём занятий, проводимых в интерактивной форме, должен занимать не менее 30% от общего числа часов, предназначенных для аудиторной работы. Алгоритм работы со студентами можно разделить на подпроцессы:

1. Занятие начинается с задания: обосновать взаимосвязь науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды; назвать основные цели и задачи экологической образовательной среды;

2. Студентам раздаются таблицы — схемы междисциплинарного подхода в экологической образовательной среде, предлагается проанализировать их с точки зрения важности экологических знаний, умений, навыков. На подготовку дается три минуты, затем предлагаются отдельные высказывания вслух.

3. Выводы носят конкретный характер: характеристика должна быть краткой, чёткой, логичной; задачи экологической образовательной среды — конкретные, вытекающие из характеристики, их не должно быть более 3–4; содержание экологической образовательной среды — полное, разнообразное по формам, соответствующие поставленным задачам.

Составление характеристики экологической образовательной среды по отраслям науки, по различным дисциплинам в соответствии с сформулированными задачами предлагается выполнить по микрогруппам. Например, в одном случае используется междисциплинарный подход, в котором знание из научной, технологической, социальной, экономической областей синтезируется на экологическое знание образовательной среды для студента. На составление междисциплинарных схем и их характеристик дается пять минут, представитель микрогруппы зачитывает составленный вариант, который коллективно обсуждается с точки зрения предъявленных

ранее требований. Студентам предлагается выполнить вопрос: «Как сформулировать конкретные задачи экологической образовательной среды?», в табличной форме. Консультация проводится индивидуально или по микрогруппам. Анализ междисциплинарных связей экологических знаний с другими дисциплинами и отраслями наук на практическом занятии. Обсуждение и объяснение взаимосвязи науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды на факультете СПО. По результатам проведения практического занятия — семинара было установлено: усвоение учебного материала стимулирует творческий потенциал студента, осознание важности экологической образовательной среды в техническом вузе для обучения и профессиональной подготовки. На этапе подготовки к занятию, интернет — источники, предоставляющие доступы к образовательным ресурсам для сбора информации по состоянию экологической образовательной среды в процессе обучения, воспитания, подбор конкретных примеров междисциплинарного экологического подхода в формировании образовательной среды. Данная форма проведения занятия позволяет не только решить задачи коммуникативного развития студентов, но и позволяет студентам и преподавателям понять значимость экологической образовательной среды факультета СПО для формирования экологической культуры и профессиональной подготовки. Обучающиеся при использовании интерактивных методов обучения осознаёт важность экологических знаний, возможность самим активно участвовать в создании экологической образовательной среды, что способствует повышению мотивации к обучению, к развитию коммуникативных навыков и формированию экологической культуры [1].

Библиографический список

1. Даниленкова, В.А. Интерактивные методы обучения в экологической образовательной среде морского технического вуза // Молодой ученый. — 2015. — №2. — С. 510-513.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ДРАМОЙ, ЧТЕНИЕ ПО РОЛЯМ, ИНСЦЕНИРОВАНИЕ КАК ПУТЬ ГЛУБОКОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВХОЖДЕНИЕ В ОБРАЗ - “ТЕАТРАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО”

*Шимко С.Г., учитель начальных классов
МБУ «Гимназия № 48»
г. Тольятти, Россия*

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню

интеллекта и научных знаний. Между тем, гораздо меньшее значение придается эмоциональной, чувственной сфере ребенка. Быстрому пробуждению и росту творческих возможностей способствует работа школьного театра как одна из форм театральной деятельности, задачей которой является воспитание эстетических вкусов школьников, формирование умения оценивать произведения искусства, повышать мотивацию обучения, уменьшать физическую усталость школьников.

Дети, которые занимаются в кружке, заметно растут, происходит развитие личностного творческого потенциала ребенка, решаются некоторые психологические проблемы, устраняются отклонения в поведении ребенка, развивается у детей чувство ответственности.

Много лет тому назад у меня появилась идея создать театральный кружок, который мы назвали «Карусель». Мои ученики были в восторге! На репетициях и во время представлений они анализировали поступки героев, учились вместе с ними сопереживать, сочувствовать и любить. Ребята искренне радовались тому, что всегда побеждает справедливость. В этом, прежде всего и состоит большая педагогическая ценность театра.

Дети играли, перевоплощались, в одном спектакле могли быть положительными героями, в другом – отрицательными. А так умеют перевоплощаться только великие актеры и дети. Многие великие люди считали, что не бывает обычных детей, все дети талантливы, просто нужно создать условия для раскрытия любого таланта. В этом самая главная ценность, которую дарит театр. А для ребенка это необходимо как воздух. Театральное, игровое восприятие жизни свойственно детям, особенно маленьким. Это – золото детства, его неисчерпаемое богатство, которое, взрослея, человек теряет. Почему? Взрослые насильственно отрывают детей от мира из фантазий и игры, усаживая за науки, переключая на реальные предметы, приспособляя их к тем “правилам игры”, которые существуют в современном обществе. И дети постоянно привыкают, что мир их воображения, да и они сами никому не интересны. Всех волнуют лишь их успехи в школе и “умение вести себя хорошо”. Тут-то и наступает угасание всех талантов. А театр помогает их оживить.

Очень часто на репетициях я сразу вижу, кто зажат, закрепощен, а кто чувствует себя свободно. Именно для того, чтобы помочь ребенку преодолеть неуверенность и нужно создавать театральные кружки в школе. Многие упражнения превращаются в увлекательную игру. А игра - это уже попытка услышать себя, понять свое тело, особенности пластики, мимики. И нужно все это не для того, чтобы стать хорошим актером. А в первую очередь – чтобы вырасти чувствующим, наблюдательным человеком. Нельзя не улыбнуться, глядя на искреннюю игру моих учеников. А сколько удовольствия приносит это им самим и окружающим! Достаточно увидеть счастливые лица

ребят.

Мы поставили сказки «Заячья избушка», «Морозко», «Девочка со спичками». В настоящее время работаем над сказкой «Волк и семеро козлят».

Театр дает повод поговорить о сложном мире человеческих отношений, вместе разобраться в вопросах, которые волнуют ребенка сегодня. Здесь можно побыть в любой роли и показать себя. Коллективные постановки дают еще одно ценное приобретение: опыт взаимодействия с другими людьми, чувство себя среди них. Ведь подготовка спектакля – длительный процесс, но очень важный. В подготовку его входят подбор произведений, оформление спектакля, начиная с оформления костюмов, декораций. В этот период дети учатся общаться друг с другом, делятся своими мыслями, умениями, знаниями.

Театральное творчество не только активизирует интерес ребят к искусству театра, но и развивает фантазию, память, внимание, воспитывает и улучшает психологическую атмосферу в классе. А если есть возможность и желание - у детей, есть желание вести это хлопотное и увлекательное дело - у учителя, есть желание помочь - у родителей – вот тогда и образуется творческое объединение, союз.

Но я считаю, что, в конце концов, абсолютно не важно, станет ли ребенок актером, когда вырастет, или нет. Ведь этот опыт наполнит его жизнь радостью творчества, особым смыслом - смыслом познания себя. Поэтому целью своей деятельности в системе данной работы считаю воспитание творческой индивидуальности ребенка, развитие интереса к учебному предмету – литературе, искусству театра и актерской деятельности. В основу работы кружка положены ведущие принципы современной педагогики:

1. Системный подход.
2. Личностный подход.
3. Деятельностный подход.
4. Культурологический подход.

В процессе занятий опираюсь также на драмотерапию - метод групповой работы, возникший немногим менее 100 лет назад, в результате работы Я.Л. Морено. Театральная игра становится для детей и удовольствием, и развлечением, а на самом деле – инструментом решения конфликтов, способствующим взаимопониманию и самораскрытию. Форма занятий – групповые и индивидуальные занятия, со всей группой одновременно или с участниками конкретного представления.

Сердцевиной работы кружка является так называемая «игра в поведение». Дети - актеры от природы. Они сами сочиняют свои роли, сами драматургически обрабатывают материал жизни. Как писал К. С. Станиславский, «детское «как будто бы» куда сильнее нашего магического «если бы». Именно занятия театрально – сценической деятельностью и дают ребенку тот самый значимый опыт. Продвигаясь от простого к сложному,

ребята постигают увлекательную науку театрального мастерства, приобретают опыт публичного выступления и творческой работы.

Современные дети скорее всего уже видели в театре или по телевизору драму, но не в полной мере представляют ее специфику. Поэтому обязательно показываю напечатанную пьесу, и дети легко в процессе беседы уясняют, что данное произведение написано не сплошным текстом, а разбито на роли, которые надо играть. Так ребята выходят на одну из основных особенностей драмы: произведения эти предназначены, как правило, для постановки на сцене, это род литературы, граничащий с двумя видами искусства - литературой (собственно текст драмы) и театром (возможность его инсценирования).

В беседе с учащимися выясняем, что характер героя в драматических произведениях раскрывается в его действиях и поступках, а также в словах (диалогах и монологах). Ученики понимают своеобразия изображения характера героя в драме: ситуация столкновения, противоборства, часто экстремальная, способствует в наибольшей степени выявлению характеров и жизненных позиций героев.

Постоянно обращаю внимание учащихся на то, что мы ни разу не произнесли слово “автор”. Ведь на сцене играют не созданное самими актерами произведение, да и актеры говорят не то, что им вздумается, а то, что для них написал автор. Но автор пьесы не вмешивается в действия героя, не высказывает свое отношение к нему или его поступками, автора как бы нет в драме. Далее в процессе беседы ученики узнают, что автор в драматических произведениях только поясняет актерам, режиссерам, художникам, как двигаться по сцене, как они должны быть одеты, в какой обстановке происходит действие. То есть он помогает актерам и режиссеру осуществить задуманное им, а сам в действии не участвует. Здесь в процессе работы возникает слово “ремарка” – пояснение, которым драматург предваряет или сопровождает ход действий пьесы. Обычно в ремарках пьесы дается описание места действия, обстановки, одежды действующих лиц, а также их душевного состояния, движений, жестов, интонации.

Полученные знания, учащиеся закрепляют, читая по ролям и инсценируя пьесу. Ребята с интересом ищут составляющие элементы нового для них литературного рода, оценивают чтение и игру каждого “актера”, постигают особенности этого непростого для них литературного рода и, играя роли, входят в образы героев на самом высоком уровне освоения текста.

Не приходится сомневаться в том, что дети с восторгом возьмутся за постановку спектакля, потому что эта работа способствует самому активному включению в учебный процесс, причем включению творческого и по выбору. Да и родители, как показывает опыт работы, с удовольствием, несмотря на всю занятость, будут помогать детям.

Главным условием решения задач литературного образования и нравственного воспитания детей на уроках литературного чтения значимого для ученика полноценного чтения, глубокого анализа художественного текста, восприятия нравственного потенциала художественного произведения.

Но как организовать этот комплексный процесс? Каковы особенности его организации при изучении произведений разных литературных родов? Какова специфика учебной деятельности учащихся? Эти вопросы еще раз показывают, насколько важны проблемы литературного образования учащихся.

Важно посмотреть и на то, что происходит на этих уроках не с позиции того, что делает учитель, а со стороны ученика, его деятельности на уроке, ее специфики, содержания.

| | |
|--|--|
| Драма – “изображения действия действием, а не рассказом” | |
| Особенности рода | Методика изучения |
| Конфликт – столкновение | Анализ и оценка позиций конфликтующих сторон. Чтение по ролям – главный методический прием |
| Герой – через его действия и слова | “Действенный” анализ пьесы. Анализ речи героев |
| Подтекст: “...без подтекста слову нечего делать на сцене” (К.С. Станиславский) | Внимание к подтексту, т.е. к тому, что скрывается за словами, лежит в основе поступков. |
| Авторская позиция – определение ее при “отсутствии” автора в драме | Анализ афиши, ремарок, пауз. Финалы, катарсис в трагедии |

Важно также, что в театральном кружке дети учатся коллективной работе, работе с партнером, учатся общаться со зрителем, учатся работать над характерами персонажей, мотивами их действий, творчески преломлять данные текста или сценария на сцене. Дети учатся выразительному чтению текста, работе над репликами, которые должны быть осмысленными и прочувствованными, создавать характер персонажа таким, каким они его видят.

Кроме того, большое значение имеет работа над оформлением спектакля, над декорациями и костюмами, музыкальным оформлением. Эта работа также развивает воображение, творческую активность школьников, позволяет реализовать возможности детей в данных областях деятельности.

Кроме начальных навыков актерской игры, члены кружка получают на его занятиях дополнительные гуманитарные знания, воспитывают и развивают в себе культуру чувств. Все это помогает совершенствовать процесс изучения драматургии на уроках литературного чтения. В свою очередь, восприятие на уроках помогает школьникам в работе над ролью на репетициях. Такая взаимосвязь носит повторяющийся циклический характер.

Работа кружка направлена прежде всего на удовлетворение потребностей нашей школы. Поэтому кружковцы составляют основное ядро в выступлениях на школьных праздниках, Для реализации этой задачи, кружковцы организуют кукольные спектакли, к которым сочиняют свои собственные пьески, пишут сценарии к разным мероприятиям. Поставлены такие сказки, как: «Заячья избушка», «Морозко», «Девочка со спичками». В настоящее время работаем над сказкой «Волк и семеро козлят».

Уже с первых занятий идет ознакомление с лексикой, необходимой в работе. Учащиеся усваивают не только лексическое значение слов, что значительно расширяет их словарный запас, обогащает речь, расширяет кругозор, но и учатся владеть определенными синтаксическими конструкциями, развивают навыки монологической речи, ораторского искусства.

Важно научить детей – актеров громко говорить, пластично двигаться, взаимодействовать с партнерами Решить эти задачи помогают сценическая речь, сценическое движение, мастерство актера. Каждому из этих предметов уделяю хотя бы по 15 мин. на каждом занятии. Занятия сценической речью не только оттачивают мастерство ребенка – актера, но и сохраняют ему здоровье: укрепляют связки, избавляют от таких болезней, как ларингит, фарингит, сорванное горло.

Актерское мастерство объединяет все элементы подготовки актера (речь, движение) в единый комплекс, делающий действие понятным.

Театральный кружок являет собой совокупность разнообразных видов деятельности, направленных на достижение определенных целей. Процесс осуществляется в нескольких направлениях: Театральная игра. Учит ребенка ориентироваться в заданном пространстве, самостоятельно строить диалоги на конкретные темы, развивать внимание, память, образное мышление и общий интерес к искусству. Ритмопластика. Содержит в себе игры и упражнения ритмического, поэтического и музыкального характера. Это направление обеспечивает природную потребность детей к движению. Техника и культура речи. Содержит в себе разные виды деятельности, которые позволяют развивать дыхание и раскрывать дополнительные возможности речевого аппарата. Для этого используются песни, скороговорки, разный уровень интонации и др. Базовая театральная культура. Дети имеют возможность познакомиться с основными терминами и понятиями театрального искусства. Они получают знания касательно основ актерского мастерства, а также изучают правила культуры зрителя. Знакомство с конкретными пьесами, байками, сказками и др. Это позволяет не только развивать навыки действий с воображаемыми предметами, но также способствует общему интеллектуальному развитию ребенка. Комплексность и одновременное использование указанных направлений – неоспоримое преимущество, которым обладает театральный кружок.

В процессе репетиций и театрально-игровой активности у детей фор-

мируются следующие навыки: уметь двигаться в заданном ритме, а также произвольно сжимать или разжимать определенные группы мышц; уметь импровизировать в любой ситуации; хорошо владеть своим речевым аппаратом; быстро составлять монолог или диалог с партнером; уметь создавать конкретный образ или характер.

Кроме того, дети учатся работать в парах и командах, а также решать разнообразные конфликтные ситуации. Театральный кружок – отличный вариант для внеклассных занятий. Отзывы утверждают, что подобная деятельность развивает личность ребенка, позволяет ему примерять несвойственные роли, дает новые умения и навыки. Репетиции и подготовка к спектаклям учат детей общению, умению работать в группах и парах, импровизировать и быть естественным в любой ситуации.

Библиографический список

1. Богданова, О.Ю., Леонов, С.А., Чертов, В.Ф. Методика преподавания литературы. М., 2000.
2. Введение в литературоведение. / Под ред. Л.В. Чернец. М., 2004.
3. Гуковский, Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М. – Л., 1966.
4. Сорокина, Н.Ф. «Сценарии театральных кукольных занятий», Москва, изд-во «Аркти», 2007 год.
5. Гладышева, Т.Н. Театрализованная деятельность в начальной школе. // Начальная школа. © ИД «Первое сентября».

УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ ГРУДНОГО ВСКАРМЛИВАНИЯ ДЕТЕЙ ДО ГОДА

***Фоменко Г.Г., преподаватель, Селезиди О.Ю., студентка
Новороссийский медицинский колледж
г. Геленджик, Краснодарский край, Россия***

В начале XXI века в России по-прежнему наблюдается тенденция к снижению кормления детей грудью. Удельный вес детей, находившихся на грудном вскармливании в возрасте до 6 месяцев, составляет в среднем 51%.

Цель нашего исследования заключается в изучении причин снижения вскармливания грудью на педиатрическом участке города, а задачи исследования:

1. Изучить городские статистические данные по распространенности и продолжительности кормления грудью детей первого года жизни.
2. Выявить информированность матерей в вопросах грудного вскармливания, его успешности и проблемах.

3. На основании выводов предложить пути повышения процента детей, получающих женское молоко на первом году жизни.

В работе использовались: анкетирование, обработка и анализ полученных результатов, а анализ литературы по теме «грудное вскармливание» позволил сделать несомненные выводы о значимости грудного молока, которое:

- обеспечивает адаптацию новорожденных к внеутробным условиям жизни;
- является оптимальным питанием для новорожденного и грудного ребенка по качественному и количественному составу основных нутриентов и микрокомпонентов.
- соответствует специфическим потребностям детей в период перехода ребенка от плацентарного к внеутробным условиям жизни.
- является мощным стимулирующим активатором незрелых пищеварительных и обменных функций новорожденных.
- оказывает стимулирующее развитие собственной иммунной системы ребенка, ребенок получает с молоком пассивный иммунитет.
- обеспечивает положительное эмоциональное состояние матери.

Участковые медицинские сестры, прошедшие специальный курс обучения по пропаганде и поддержке грудного вскармливания, посещают ребенка на дому в первые дни после выписки из родильного дома, обучают мать основам грудного вскармливания, контролируют правильность выполнения рекомендаций, выявляют проблемы матери и ребенка, связанные с кормлением. И, тем не менее, удельный вес детей, получающих грудное вскармливание, невысок. С чем это связано, попытались найти ответ в данном исследовании.

Для реализации цели и задач данной работы проводилось комплексное исследование об информированности матерей в вопросах грудного вскармливания в городской детской поликлинике. В исследовании принимали участие 60 женщин, в том числе 14 студенток нашего колледжа. Опрос проводился по разработанной анкете.

Среди опрошенных- 70% проживают в городе, 30%- в сельской местности. Возраст от 16 до 40 лет, представлена возрастная характеристика (таблица 1).

Таблица 1 - Характеристика респондентов по возрасту

| Период возраста (лет) | Кол-во человек | % |
|-----------------------|----------------|----|
| 16 - 20 | 3 | 5 |
| 21 - 30 | 45 | 75 |
| 31 - 40 | 12 | 20 |

Все обследованные семьи полные, в 95% случаев дети желанные.

В большинстве случаев роды были срочными у 85% (51 женщин), раньше срока – 10% (6 женщин), позже срока – 5% (3 женщины). У 70% (42 женщины) роды были первыми, у 30% (18 женщин) – повторными (таблица 2).

Таблица 2 - Характеристика респондентов по занятости

| Род занятости | Кол-во человек | % |
|---------------|----------------|-------|
| Учащиеся | 2 | 3,33 |
| Студенты | 20 | 33,33 |
| Служащие | 38 | 63,33 |

Все женщины наблюдались в женской консультации и амбулаториях.

Изучив продолжительность кормления грудью, получили результаты (рисунок 1):

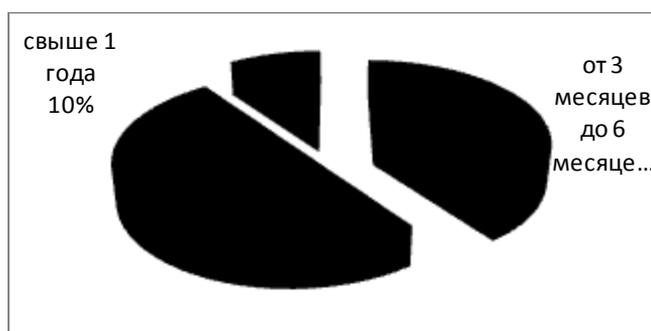


Рисунок 1 - Результаты продолжительности грудного вскармливания

– от 3 месяцев до 6 месяцев кормили 40% (24 женщины);

– от 6 месяцев до 1 года – 50% (30 женщин);

– свыше 1 года – 10% (6 женщин), (рис. 1).

Все опрошенные нами женщины ответили, что они хотели кормить ребенка грудью. Мотивация желания вскармливать своего ребенка грудью очевидна в ответах матерей на вопрос о преимуществах грудного вскармливания.

Выясняя информированность женщин о преимуществах грудного вскармливания, получили следующие ответы:

– ребенок меньше болеет – 45% (27 женщин)

– грудное молоко содержит много витаминов – 25% (15 женщин);

– способствует лучшему развитию – 15% (9 женщин);

– является самым ценным для ребенка – 5% (3 женщины);

– обеспечивает тесный контакт ребенка с матерью – 10% (6 женщин);

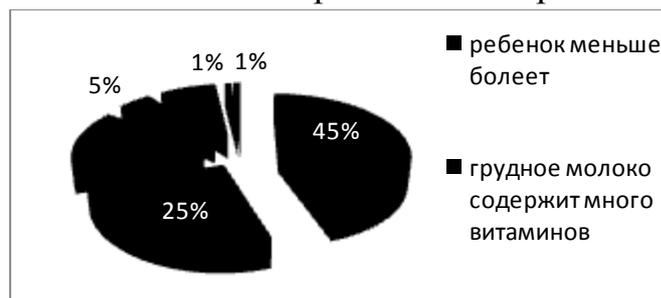


Рисунок 2 - Результаты исследования информированности женщин о

преимущества грудного вскармливания

Из этих ответов следует, что осведомленность женщин о преимуществах грудного вскармливания далеко не полная. Следовательно, расширив знания мам, например, о положительном влиянии на саму женщину, можно усилить мотивацию к естественному вскармливанию и тем самым повысить процент успешно кормящих матерей.

Обеспечение успешности лактации закладывается еще во время беременности, и в этом большая роль отводится женской консультации и детской поликлинике (проведение дородовых патронажей). Медработники помогают будущей маме подготавливать молочные железы к кормлению, рассказывают о преимуществах грудного вскармливания, технике проведения кормления, внушает женщине и членам семьи убежденность в необходимости грудного вскармливания. В нашем исследовании дородовая подготовка молочных желез к кормлению проводилась у одной трети опрошенных женщин.

Важный момент успеха кормления грудью – это время прикладывания новорожденного к груди. Прикладывание к груди в первые сутки произошло у 40% (24) женщин, из них в родильном зале лишь у каждой пятой из них.

Трудности в дни становления лактации испытывали практически все опрошенные женщины.

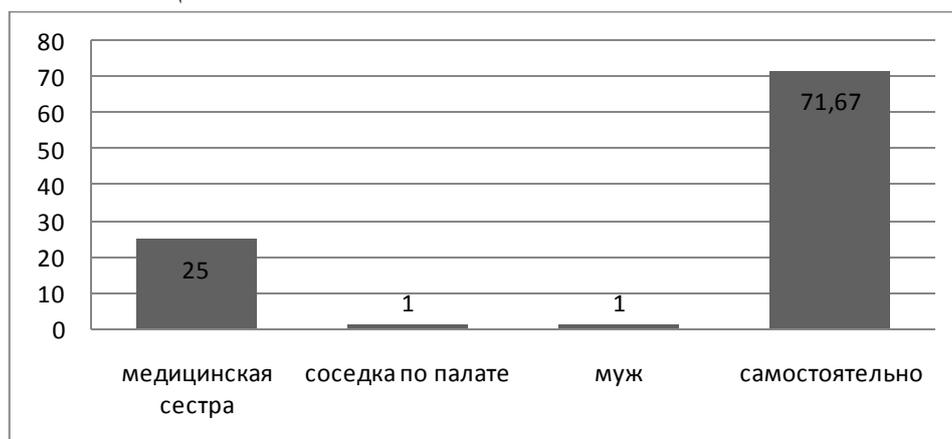


Рисунок 3 - Результаты исследования о помощи в налаживании грудного вскармливания

Получены данные о том, что никаких проблем не возникало во время грудного вскармливания только у 5% (3) женщин, но почти у большинства женщин – 83,33% (50) были трещины сосков и нехватка молока, лактостаз – 8,33% (5 женщин), у (1 женщины) 1,67% – мастит, что говорит о неудовлетворительной помощи родильницам. Трещины и нехватка молока негативно отразились на лактации. Питание матерей во время кормления было полноценным. Питьевой режим соответствовал современным концепциям, большинство женщин пили «сколько им хотелось», около 1,5 литров за сутки.

Кормили детей по требованию – 30% (18 женщин), по часам – 25% (15 женщин). Из них большинство женщин – 45% (27) кормили детей ночью.

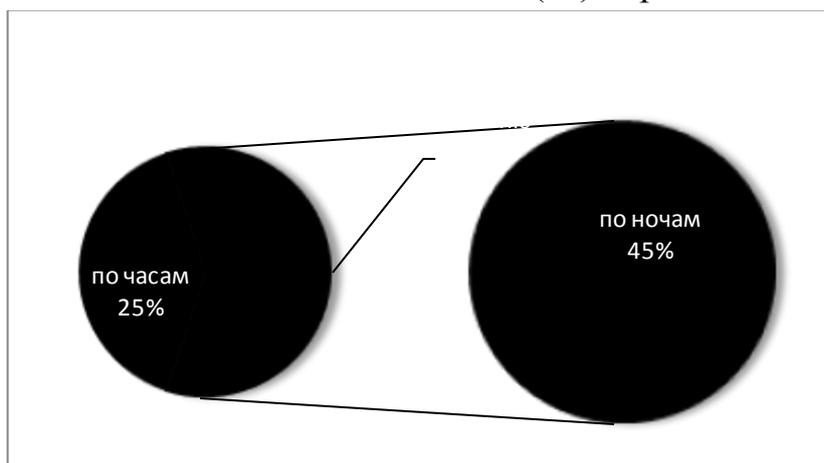


Рисунок 4 - Результаты исследования принципов кормления грудью

Причинами перевода на искусственное вскармливание были:

- соска – 5% (3 женщины);
- болезнь ребенка – 10% (6 женщин);
- стресс, испытанный матерью – 15% (9 женщин);
- социальный фактор: выход на работу, учебу – 20% (12 женщин);
- нехватка молока – 50% (30 женщин).

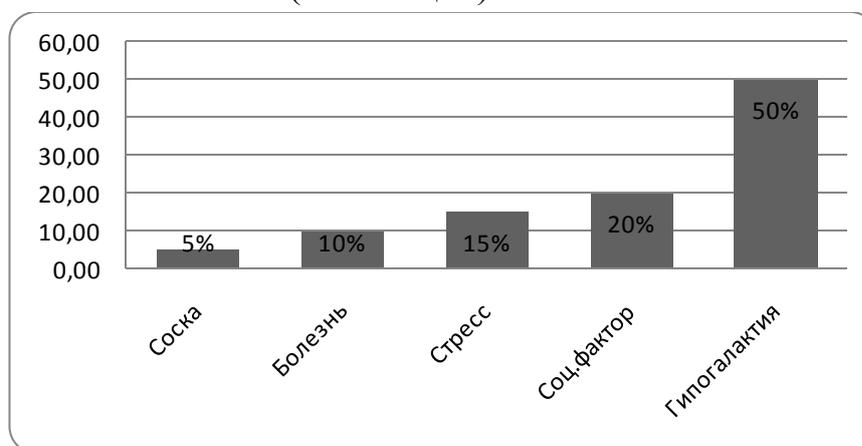


Рисунок 5 - Результаты исследования причин перевода на искусственное вскармливание

Как хорошо видно на диаграмме, что основная причина перевода на искусственное вскармливание – нехватка молока.

Многие женщины отмечают, что нехватка молока развилась у них, когда ребенок стал плохо сосать и отказываться от груди после дачи докорма (молочной смеси) через бутылочку. Эта ошибка связана с непросвещенностью женщин о правилах введения докорма.

Среди детей, получавших грудь до 6 месяцев, частота экссудативно-катарального диатеза составила 60% (36 женщин), а у детей, получавших

грудь более 6 месяцев только 40% (24 женщины). Об этом преимуществе грудного вскармливания не было ответов в анкете.

Прослеживается зависимость продолжительности кормления грудью от материального уровня семьи. Дольше кормят грудью в семьях с низким достатком.

Сведения о правилах грудного кормления только 5% (3 женщины) мам получили от медработников, в равных количествах 35% (21 женщина) – из популярной и научной литературы или интернета, 20% (12 женщин) помогали родственники и знакомые, 10% (6 женщин) руководствовались своим опытом (рис. 6).

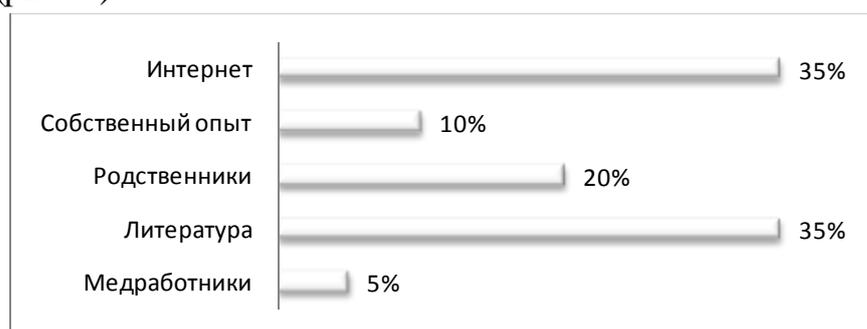


Рисунок 6 - Результаты исследования источников информации о правилах кормления грудью

Такой низкий процент медработников как источников информации о кормлении грудью. Хотя каждая женщина не опровергает, что во время посещения участкового педиатра, медицинская сестра давала рекомендации по основам грудного вскармливания.

Таким образом, проведя анкетирование матерей об информированности грудного вскармливания, сделаны выводы:

- Подавляющее число женщин хотели бы кормить своего ребенка грудью.

- Несмотря на большое желание женщин кормить грудью, процент раннего искусственного вскармливания высок.

- Все женщины считают грудное вскармливание лучшим для ребенка, хотя осведомленность о его преимуществах невелика.

- Прикладывание к груди не в первые сутки одна из значимых и моделируемых причин гипогалактии.

- Принцип кормления по требованию ребенка внедрен только наполовину.

- Роль медработников в подготовке молочной железы к кормлению, обучении женщин правилам кормления особенно в период становления лактации низка.

- Отсутствие групп поддержки грудного вскармливания в нашем районе не способствуют успешности грудного вскармливания.

– Проведённое социологическое исследование, благодаря примененной форме анкеты, позволило выявить важные данные для оценки информированности о грудном вскармливании.

В России традиционно всегда кормили детей грудью длительно, но в конце 20 века процент грудного вскармливания стал заметно снижаться. К сожалению, причин для столь низкого процента детей, находящихся на естественном вскармливании, достаточно много и они затрагивают как медико-биологические, так и социально-экономические проблемы, а также «организационные» причины. Согласно современным рекомендациям ВОЗ оптимальным способом вскармливания ребенка на первом году жизни является исключительно грудное вскармливание до 6 месяцев с продолжением кормления грудью и после введения твердой пищи в течение 1 — 2 лет. Работа по пропаганде и поддержке грудного вскармливания начинает осуществляться на дородовых патронажах.

Знания и отношение медицинских работников к данному вопросу могут повлиять на успех или неудачу грудного вскармливания.

Данные исследования показали, что существующий порядок организации питания детей в Геленджике нуждается в дальнейшем совершенствовании внедрения принципов успешного грудного вскармливания. Пути решения — это, прежде всего, существенные организационные мероприятия, касающиеся работы городского родильного дома, направленные на создание условий для первого прикладывания ребенка к груди в родзале, для совместного пребывания матери и ребенка и кормления новорожденного по требованию, отказаться от докорма смесями. А также есть необходимость повысить уровень знаний медицинским работникам детских поликлиник и стационаров в пропаганде преимуществ грудного вскармливания.

Немаловажна роль телевидения и прессы. Двадцать лет назад на городском телевидении и в городской газете шли циклы передач о вскармливании детей, в том числе грудью. Так называемая «группа поддержки» существовала из числа кормящих грудью матерей, которые в телепередачах пропагандировали естественное вскармливание. Возможно, стоит возобновить данную практику, ведь статистика тех лет об удельном весе детей, получающих грудное молоко, была на 6-7% выше нынешних.

В данное время много информации молодые мамы могут получить из интернета, однако медицинские работники могут направлять родителей в выборе этой информации, проанализировав предварительно сайты.

Главным результатом проводимой работы следует считать увеличение продолжительности грудного вскармливания (в странах Европы процент детей, получающих грудное молоко до 4 месяцев, составляет 77 %), а родильному дому добиться звания «Больница, доброжелательная к ребенку».

Библиографический список

1. Грудное вскармливание. Как обеспечить успех. Практическое руководство для медицинских работников. ВОЗ Европейское региональное бюро Копенгаген. 1997.
2. Ларионова, Т.В. Грудное вскармливание. Что может быть лучше? - Феникс, 2012.
3. Национальная программа оптимизации вскармливания детей первого года жизни в Российской Федерации. М., 2008. 63 с.
4. Положение об учреждении системы здравоохранения, соответствующему статусу «Больница, доброжелательная к ребенку» М. 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ "КЕЙС-СТАДИ" В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

*Янгутова Н.П., преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, yangutova79@mail.ru*

Одна из важных особенностей современного образования, это его постоянное совершенствование, всё больше внимания уделяется развитию многогранной личности, способной к самооценке, к саморазвитию, к самоанализу. В связи с этим ощущается острая потребность в таких методах обучения, которые бы способствовали развитию навыков и умений, позволяющих эффективно справляться с проблемами и трудными случаями, возникающими в реальной учебной деятельности.

Такой метод обучения получил определение «кейс-стади». В буквальном переводе с английского case study – изучение случаев, или, как ещё наиболее часто переводится в печати, ситуационный анализ.

«Родиной» данного метода, являются Соединенные Штаты Америки, а точнее, Школа бизнеса Гарвардского университета. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания достаточно локальной профессиональной области – управленческих дисциплин.

В российской образовательной практике только в 90-е гг. XX в., когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом, и кейс-метода в частности[1].

Case Study – это специфический метод обучения, применяемый для решения образовательных задач. Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев (cases). Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или

иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, и предоставить обоснованное решение. Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены, исходя из опыта реальных людей. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению [2].

Метод «кейс-стади» развивает следующие навыки:

1. *Аналитические навыки.* К ним можно отнести: умение классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

2. *Практические навыки.* Проблема, представленная в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования полученной информации.

3. *Творческие навыки.* Одной логикой, как правило, кейс - ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. *Коммуникативные навыки.* Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. *Социальные навыки.* В ходе обсуждения кейса вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. *Самоанализ.* Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время [3].

Источники кейсов:

- Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейсов по гуманитарным дисциплинам. Фрагменты из публицистики, включение в

кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны учеников.

- Использование «местного» материала, как источника формирования кейсов. Имеется в виду, что кейсы, по возможности, должны освещать опыт самих учащихся.

- Научность и строгость кейсу придают статистические материалы.

- Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме.

- Неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабно-стью, гибкостью и оперативностью [2].

При решении общей проблемы на уроках русского языка и литературы полезной оказывается совместная деятельность, которая позволяет всем учащимся полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное – научиться работать совместно и самостоятельно.

Кейс-технология применима в преподавании любых предметов, если основные задачи, поставленные на уроке - это обучение навыкам критического мышления, принятия решений независимого характера. Самыми удобными для использования кейс-технологии являются уроки русского языка и литературы, поскольку именно на этих уроках при работе с текстом мы подводим детей к той или иной мысли.

Выделяют основные этапы создания кейса:

1. Определение целей.
2. Подбор необходимых источников.
3. Подбор и подготовка материалов для кейса.

Примерами кейсов могут быть сборники практических задач, сборники деловых игр, диски с презентациями уроков и прочее.

Главное отличие кейса от задачи: задача имеет решение и путь к нему, даже если и не один. Кейсы имеют много решений, приводящих к раскрытию той или иной проблемы.

К кейс - методам, активизирующим учебный процесс, относятся:

- метод инцидентов, когда обучающийся сам должен отыскать недостающую информацию;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- ситуационно-ролевая игра;
- метод дискуссий;
- кейс - стади или метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационных задач и упражнении).

Ситуационные задачи (или кейсы) – задачи, позволяющие ученику осваивать познавательные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. Эта задача носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для её решения требуется конкретное предметное знание. Часто для её решения необходимы знания нескольких предметов. Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос. Только сформулировать его надо так, чтобы ученику захотелось найти ответ.

При решении ситуационной задачи учитель и ученики преследуют две разные цели: для ученика – найти решение, соответствующее данной ситуации, для учителя – освоение учащимися способа деятельности и осознание его сущности.

Модель ситуационной задачи выглядит так:

- Название задачи.
- Личностно значимый для учащегося познавательный вопрос.
- Информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и др.)
- Задания на работу с данной информацией.

Как же реализуется на занятиях кейс-метод? Итак, урок литературы по творчеству М.Ю. Лермонтова. Роман «Герой нашего времени».

Кейс-задание:

Является ли Лермонтов прообразом своего героя?

Учащиеся, работая с текстом – биографией и текстом произведения, должны привести свои доказательства и сделать вывод.

При изучении повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза».

1 Кейс-задача:

- Определи основную причину развязки событий. Есть ли это результат рокового стечения обстоятельств или финал закономерен?

2 Кейс-задача:

- Предложите свой вариант решения подобной проблемы взаимоотношений между главными героями в современном мире.

3 Кейс-задача:

- Представьте, вы – редакторы издательства конца XVIII столетия. Вам необходимо отредактировать произведение с точки зрения эстетики классицизма. Что бы вам пришлось изменить в произведении?

Прием кейса на уроке русского языка.

Самое гордое слово в русском языке.

Русский язык, как и все другие языки, устроен расчетливо и экономно.

Каждое слово может иметь десятки значений. Каждый речевой оборот может обрастать ворохом смыслов. На каждом корне вырастает целый куст слов. А каждая приставка или суффикс дают десятки и сотни новых слов

на этом самом корне.

Но есть в русском суффикс: - иссимус

Конечно, это суффикс "приезжий", не коренной. Однако в русском языке много прижившихся суффиксов-эмигрантов. Все находят здесь пристанище, "женятся" на русских корнях, дружат с русскими приставками.

А вот "- иссимус" не такой. В русском языке с ним создано только одно слово.

Задание:

1. Угадайте что это за слово.
2. Дайте определение этого суффикса, что за смысл он дает слову?
3. Создайте несколько новых еще не существующих в русском языке слов с этим интересным суффиксом. Можно даже сочинить мини-рассказик.

Метод разбора деловой корреспонденции можно рассмотреть на примере кейса по теме «Эпистолярный жанр. Составление делового письма».

Задание: разобрать почту руководителя (пригласительные, просительные, благодарственные, поздравительные, сочувственные, рекомендательные письма), принять по ним необходимые решения, поставить резолюции. Кроме того, нужно составить определенное мнение о ситуации на предприятии. Итоговая часть урока проводится в виде дискуссии с разбором действий игроков и их представления о ситуации на предприятии.

Одним из вариантов метода разбора деловой корреспонденции является так называемая мусорная корзина. При реализации этого метода участникам игры предлагается к рассмотрению набор отдельных строк из документов, частично имитирующих результат работы бумагорезательной машины по уничтожению документов. Необходимо составить из разрезанных частей правила, тематические тексты. При изучении пословиц предлагаю раздаточный материал в виде разрозненных частей, из которых необходимо составить законченное по смыслу высказывание.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у обучающихся некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые.

Наиболее простой вариант кейса – учащимся дается некий отрывок текста, несущего в себе нравственную проблематику, и предлагается придумать, предугадать, как будут развиваться события дальше. Например, рассказ Льва Толстого «После бала» или отрывок из произведения того же писателя «Детство», где основой анализа может стать поступок мальчика, имеющего очень чуткую, «жалостливую» натуру, тем не менее, поддается всеобщему негативному порыву и вместе со своими товарищами издевается над другим мальчиком.

Кейс-задание:

- Возможно ли было поступить по-другому, и к каким бы последствиям это привело?

После обсуждения, которое обычно получается бурным, участники дискуссии получают концовку текста писателя, чтобы соотнести собственные ощущения, предчувствия с авторским восприятием. Как правило, споры продолжаются и после этого. Единственный недостаток подобного вида творческой работы – анализу подлежат только короткие произведения, либо отрывки из романов и повестей.

В целом же художественные произведения русской литературы полностью подходят для изучения их с помощью кейс-технологии, так как их идейным содержанием является не внешняя составляющая, а глубокий внутренний мир героев, их искания, морально-этическая подоплека поступков, в основе которых лежит главная отличительная черта русского литературного творчества – гуманизм.

Кейс-метод помогает придать новое свежее звучание, казалось бы, давно избитым и наскучившим проблемным вопросам: «мне нравится (не нравится) Наташа Ростова»; «Евгений Онегин – посредственность или личность»; «Печорин – злодей или несчастный человек»; «Базаров – глупый умник» и так далее.

На уроках литературы используются кейсы различной степени сложности.

Первая степень предполагает наличие практической ситуации и ее решения. Учащимся предлагается определить, подходит ли решение для данной ситуации и возможно ли иное решение. Например, согласны ли вы с утверждением критика Николая Добролюбова, назвавшего Катерину «лучом света в темном царстве»? Согласны ли вы со словами Александра Сергеевича Грибоедова о том, что в его комедии «Горе от ума» «25 глупцов на одного здравомыслящего человека»? Согласны ли вы с утверждением, что Владимир Дубровский «благородный разбойник»?

Вторая степень сложности: существует некая практическая ситуация – необходимо найти ее решение. Например, «чем обусловлена тема «лишнего человека» в русской литературе начала XIX века»? Или «чем обусловлено появление «маленького человека» в русской литературе XIX века»?

Третья степень сложности: есть практическая ситуация – необходимо определить проблему и найти пути решения. Например, при работе над пьесой А.Н. Островского «Гроза» предлагается определить главную тему, проблему произведения. Решить данный кейс предлагается учащимся после самостоятельного прочтения произведения, работы с дополнительной литературой. Как правило, большинство учащихся главным в произведении видят несчастную

судьбу женщины, гораздо меньшее число детей главной темой произведения видят социальные проблемы и устрой общества, проблему несходства характеров членов семьи и т.д. Решений может быть множество и все варианты имеют право на существование, доказательство и обсуждение.

Пример урока литературы в кейс – технологии.

Тема: Н.А. Некрасов – поэт и гражданин.

Цели урока: Изучить ведущую тему творчества Н. Некрасова. Познакомить с интерпретацией темы поэта и поэзии в творчестве Н. Некрасова.

Форма кейса, используемого на уроке: первооткрывательские, неструктурированные кейсы

| Этап урока | Используемый метод | Содержание этапа | |
|---------------------|----------------------------------|---|---|
| | | Деятельность учителя | Деятельность ученика |
| Постановка проблемы | Создание проблемной ситуации | Характеристика эпохи 40-60-х годов 19 века. В 40-50-х годах ярко заявляет о себе поэтическое творчество А.А. Фета, Ф.И. Тютчева как своеобразная реакция на демократические ориентации, которые шли от Некрасова и Белинского. Оба поэта - Фет и Тютчев - были вне укрепившегося направления в литературе, закладывали ее новую родословную. Их начинания были подхвачены А.Н. Майковым, Я.П. Полонским, А.К. Толстым. Поэты этой группы искренне полагали, что поэзия должна говорить о вечном свободно, без принуждения. Никакой теории над собой они не признавали. Кто из русских поэтов говорил о назначении поэта и поэзии? | Анализ стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Пророк», сопоставление со стихотворениями Ф. Тютчева и А. Фета, выводы о разнице взглядов. |
| Актуализация знаний | Найти проблему и пути её решения | Н. Некрасов утверждал: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан». Чем обусловлено обращение поэта к теме гражданственности? | Первичное целеполагание: что понадобится для ответа на вопрос? (факты биографии, стихотворения, критика) Русская поэтическая традиция создала два устойчивых образа поэта: поэт-пророк и друг-стихотворец. Н.А. Некрасов начинает с полемики с обоими образами. |
| От- | Работа с ин- | Предоставление распечатанного ма- | «Погружение» в тему, |

| | | | |
|-------------------------|------------------------------|---|---|
| крытие новых знаний | формацией | териала для работы в группах: 1 группа – Некрасов и его деятельность в «Современнике», биографические сведения 2 группа – анализ стихотворений «поэт и гражданин», «Муза», «Памяти Добролюбова», “Блажен незлобивый поэт...”. “Элегия” | обработка информации |
| Применение новых знаний | Создание творческих проектов | Распределение групп | 1гр.-создание презентации «Н.Некрасов-поэт и гражданин» 2гр.-создание устного выступления 3гр-сочинение – миниатюра «Письмо возмущённого читателя» и «Письмо восхищённого читателя» |
| Рефлексия | Создание синквейна | Шаблон синквейна воспроизводится на доске | Работа над созданием синквейнов |

Работа по решению кейсов одинаково эффективна в групповой работе учащихся, в работе в парах, в индивидуальной работе. Результат решения кейсов может быть представлен в виде презентации, защиты проекта, критической справки, описательной работы, эссе.

Что дает использование кейс - технологии?

Учителю:

- Доступ к базе современных учебно-методических материалов.
- Организация гибкого учебного процесса.
- Увеличение/сокращение затрат времени на подготовку к урокам.
- Бесперывное повышение квалификации.
- Возможность реализации некоторых элементов учебного процесса

во внеурочное время.

Обучающемуся:

- Работа с дополнительными материалами.
- Постоянный доступ к базе консультаций.
- Возможность самому готовиться ко всем видам контроля.
- Общение с другими учащимися в группе.
- Освоение современных информационных технологий.

Практически любой преподаватель, который захочет внедрять кейс-технологии, сможет это сделать вполне профессионально, изучив специальную литературу, имея на руках учебные ситуации. Однако выбор в пользу применения интерактивных технологий обучения не должен стать самоцелью: ведь каждая из названных технологий ситуационного анализа

должна быть внедрена с учётом учебных целей и задач, особенностей учебной группы, их интересов и потребностей, уровня компетентности, регламента и многих других факторов, определяющих возможности внедрения кейс-технологии, их подготовки и проведения.

Итак, метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод позволяет повысить интерес учащихся к предмету и сформировать ключевые образовательные компетенции. Многообразие результатов, возможных при использовании метода, можно разделить на две группы: учебные результаты – как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты – как результаты, образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения. Учебные результаты – это освоение новой информации, методов сбора данных, методов анализа, умение работать с текстом, а также соотнесение теоретических и практических знаний. При этом образовательные результаты – создание авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации и решения проблем. Наибольшего эффекта в образовательной деятельности можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и инновационных технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении друг друга.

Библиографический список

1. Гейхман, Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л.К. Гейхман // Матер. II Международ. Науч.- практ. Конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). - Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. - С.25-32.
2. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.casemethod.ru>
3. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.lan.krasu.ru>

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И КОНТЕКСТ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

ЛЮДИ ДНА В ПУБЛИЦИСТИКЕ ВЛАДИМИРА ГИЛЯРОВСКОГО

***Благов Ю.В., старший преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, yuri-blagov@mail.ru***

Статья посвящена теме быта московского дна, которая волновала Владимира Гиляровского и стала главной в его творчестве советских лет. Гиляровский собрал и сохранил для поколений любопытнейшие истории о людях Москвы, ее улицах и площадях, бульварах и парках, булочных и парикмахерских, банях и рынках, художественных и артистических кружках, великолепных особняках и грязных трущобах.

Владимир Гиляровский считал себя москвичом и гордился этим. Но он был не только жителем Москвы. Он был великолепным знатоком древней русской столицы, ее бытописателем. Гиляровский собрал и сохранил для поколений любопытнейшие истории о людях Москвы, ее улицах и площадях, бульварах и парках, булочных и парикмахерских, банях и рынках, художественных и артистических кружках, великолепных особняках и грязных трущобах.

Тема изображения быта московского дна постоянно волновала писателя и становилась главной в его творчестве советских лет.

Гиляровский в своей книге «Москва и москвичи» показывает жизнь целого ряда трущоб: Сухаревка, Неглинка, и многие другие. Жизнь каждой из них текла по-своему уникально.

На Сухаревке жулью в одиночку делать нечего. А сортов жулья много. Например «играющие»: во всяком удобном уголку садятся прямо на мостовую трое-четверо и открывают игру в три карты – две черные, одна красная. Надо угадать красную. Или игра в ремешок: свертывается кольцом ремешок, и надо гвоздем попасть так, чтобы гвоздь остался в ремешке. Но никогда никто не угадает красной, и никогда гвоздь не останется в ремне. Ловкость рук поразительная.

«И десятки шаек игроков шатаются по Сухаревке, и сотни простаков, желающих нажить, продуваются до копейки. На лотке с гречневиками тоже своя игра; ею больше забавляются мальчишки в надежде даром съесть вкусный гречневик с постным маслом. Дальше ходячая лотерея – около нее тоже жулье. Имеются жулики и покрупнее. Пришел, положим, мужик свой последний полушубок продавать. Его сразу окружает шайка барышников. Каждый торгуется, каждый дает свою цену. Наконец, сходятся в цене. Покупающий неторопливо лезет в карман, будто за деньгами, и передает куп-

ленную вещь соседу. Вдруг сзади мужика шум, и все глядят туда, а он тоже туда оглядывается. А полушубок в единый миг, с рук на руки, и исчезает»¹.

Шайка сменщиков: продадут золотые часы, с пробой, или настоящее кольцо с бриллиантом, а когда придет домой покупатель, поглядит – часы медные и пустые, и кольцо медное, со стеклом.

Могут подменить дюжину штанов – замечали подмену только дома.

«Около селечниц, сидящих рядами и торгующих вонючей обжоркой, жулья меньше; тут только снуют, тоже шайками, бездомные ребятишки, мелкие карманники и поездошники, таскающие у проезжих саквояжи из пролеток. Обжорка – их любимое место, их биржа. Тухлая колбаса в жаровнях, рванинка, бульонка, обрезки, ржавые сельди, бабы на горшках с тушеной картошкой... Вдруг ливень. Развал закутывает рогожами товар. Кто может, спасается под башню. Только обжорка недвижима – бабы поднимают сзади подолы и окутывают голову... Через несколько минут опять голубое небо, и толпа опять толчется на рынке»².

Обитатели «Шиповской крепости» делились на две категории: в одной – беглые крепостные, мелкие воры, нищие, сбежавшие от родителей и хозяев дети, ученики и скрывшиеся из малолетнего отделения тюремного замка, затем московские мещане и беспаспортные крестьяне из ближних деревень. Все это развеселый пьяный народ, ищущий здесь убежища от полиции.

Категория вторая – люди мрачные, молчаливые. Они ни с кем не сближаются и среди самого широкого разгула, самого сильного опьянения никогда не скажут своего имени, ни одним словом не намекнут ни на что былое. Да никто из окружающих и не смеет к ним подступиться с подобным вопросом. Это опытные разбойники, дезертиры и беглые с каторги. Они узнают друг друга с первого взгляда и молча сближаются, как люди, которых связывает какое-то тайное звено. Люди из первой категории понимают, кто они, но, молча, под неодолимым страхом, ни словом, ни взглядом не нарушают их тайны³ [1, С. 7].

Первая категория исчезает днем для своих мелких делишек, а ночью пьянствует и спит.

Вторая категория днем спит, а ночью «работает» по Москве или ее окрестностям, по барским и купеческим усадьбам, по амбарам богатых мужиков, по проезжим дорогам. Их работа пахнет кровью. В старину их называли «Иванами» а впоследствии – «деловыми ребятами».

И вот, когда полиция после полуночи окружила однажды дом для об-

¹ Гиляровский В. Москва и москвичи [Текст] / В. Гиляровский. – М.: Астрель, 2006. – С. 58.

² Там же. С. 72.

³ Гура В. Жизнь и книги «Дяди Гиляя» [Текст] / В. Гура // Гиляровский В. Мои скитания. – М.: Художественная литература, 1998. – С. 7.

лавы и заняла входы, в это время возвращавшиеся с ночной добычи «иваны» заметили неладное, собрались в отряды и ждали в засаде. Когда полиция начала врываться в дом, они, вооруженные, бросились сзади на полицию, и началась свалка. Полиция, ворвавшаяся в дом, встретила сопротивление портяночников изнутри и налет «Иванов» снаружи. Она позорно бежала, избитая и израненная, и надолго забыла о новой облаве.

«Иваны», являясь с награбленным имуществом, с огромными узлами, а иногда с возом разного скарба на отбитой у проезжего лошади, дожидались утра и тащили добычу в лавочки Старой и Новой площади, открывавшиеся с рассветом. Ночью к этим лавочкам подойти было нельзя, так как они охранялись огромными цепными собаками. И целые возы пропадали бесследно в этих лавочках, пристроенных к стене, где имелись такие тайники, которых в темных подвалах и отыскать было нельзя¹ [2, С. 29].

Гиляровский стремился показать связь дна древней столицы с жизнью светлых высоких палат. Изображая быт особняков бывших хозяев царской России, он, как никто, хорошо знал, что среди храмов и дворцов ютится нищета. Гиляровский не был бесстрастным регистратором событий и бездушным бытописателем. Он видел социальное неравенство в мире наживы, показывал безудержный разгул дворянской и купеческой Москвы и все ужасы буржуазного города, гибель одаренных людей в его трущобах.

Библиографический список

1. Гура, В. Жизнь и книги «Дяди Гиляя» [Текст] / В. Гура // Гиляровский В. Мои скитания. – М.: Художественная литература, 1998. – С. 5 – 14.
2. Голосенко, И.А. Нищенство как социальная проблема [Текст] / И.А. Голосенко // Социальная структура. – 2007. – №3. – С. 27 – 35.
3. Гиляровский, В. Москва и москвичи [Текст] / В. Гиляровский. – М.: Астрель, 2006. – 435 с.

ОСОБЕННОСТИ НОВОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

*Волгина Е.В., ст. преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, volgina.71@mail.ru*

Поэзия Г.Р. Державина, заключающаяся в оригинальном синтезе высокого и низкого, частного и общего, бытового и общественного, являет собою новый этап в развитии русской литературы. Своеобразие творческого

¹ Голосенко И.А. Нищенство как социальная проблема [Текст] / И.А. Голосенко // Социальная структура. – 2007. – №3. – С. 29.

метода Г.Р. Державина определяет тот факт, что художник слова творил в сложную, в эстетическом отношении, эпоху. Поэт, воспитанный на классицизме, испытавший влияние сентиментализма и предромантизма, заканчивал свое творчество в эпоху расцвета романтизма и становления реализма. Влияние новых представлений о мире, человеке, безусловно, оказало влияние на формальную сторону поэтических произведений Державина.

В эпоху Просвещения человек начинает осознавать, что удаляется от природы, и почувствовал опасность этого удаления. В результате отчуждения он оказывается перед необходимостью заново оправдывать цельность бытия, частью которого себя мыслил. Чувство цельности обретается человеком XVIII века в природе. Новое поэтическое чувство природы искало себе обоснование в опоре на традиционные жанровые формы. Но ни в одном из жанров не находило себя в полной мере. Старые жанровые формы не способны были реализовать вновь появляющееся индивидуальное обозначение видимого. В конце XVIII века начинает устаревать не какой-то конкретный жанр, а жанровое мышление. По словам Шайтанова И.О., «оно не отвечало всей сумме требований и степени развития каждого из них, обозначенного одним из следующих слов: современность, конкретность, индивидуальность, естественность» [12, с. 218]. Традиционная жанровая система рассчитана была прежде всего на выражение вечного, отвлеченного, всеобщего, а также предполагала подражание, с одной стороны, природе, с другой – образцам. Тема природы, как отмечает исследователь, оказалась одним из пробных камней, «даже если не выходить за пределы характерно просветительской нравственной философии и внутри нее – новой концепции человека, то все в ней могло быть выражено через природу: и нравственный идеал естественности; и потребность личности самовыразиться и увидеть себя отраженной в аналогичной себе, ибо живой, сущности природы; и желание обозначить особенность своего восприятия созданием субъективного образа природы. В котором сама подробность, неожиданность в подборе подчеркивает: я так вижу» [12, с. 218].

Новое восприятие мира, чувство природы, безусловно, характерно для Г.Р. Державина. Г.А. Вяземский в статье, написанной на смерть поэта, отмечал такую особенность творчества автора, как «эстетическое отношение к природе, еще не знакомое предшественникам» [2, с.230]. Так, например, поэзия М.В. Ломоносова – это органическое проявление его знаний, тогда как поэзия Г.Р. Державина – поэтическое восприятие мира в целом. Понимание Державинским языка природы делает его близким поколению, воспитанному на философии Шеллинга. Однако новому восприятию мира препятствовала система жанрового мышления, и Державин идет по пути прямого обновления различных жанров поэзии. По словам Рождественского В.А., «его бурный темперамент не уживался в узких рамках классицизма» [10, с. 8]. Начинается последовательное

разрушение ломоносовской теории «трех шпилей». В высокие жанры, при общем соблюдении правил проникают просторечные слова, бытовые прозаизмы, элементы быта. Большую роль начинает играть не условность, а конкретное ощущение жизни, выразившееся в бытоописательных приемах, использованных автором.

Начиная с 1780 года, Державин последовательно использует жанровую сценку. Стихи Державина населены его друзьями, знакомыми, но прежде всего в них присутствует сам поэт со своими взглядами, мыслями, настроениями. Авторское отношение к изображаемому и авторское присутствие составляет важную и характерную черту поэзии Державина, например:

С Пленирой младой
Мы, в лодочке катаясь,
Гуляли в озерке;
Она в корме сидела,
А посредине я.

[Прогулка в Сарском селе, 1791 г.; 4, с. 105].

Все находки автора в области разработки жанровой сценки наиболее полно проявляются в его жанрово-свободном стихотворении «Евгению. Жизнь Званская». Выписывая быт помещицкой усадьбы, Державин фактически перечисляет свои ежедневные занятия, вводя сценки с действием различных субъектов, что и станет впоследствии одним из элементов романа в стихах.

Широко использованы Державиным и пейзажные зарисовки. На первый взгляд, само присутствие пейзажных зарисовок, в принципе, не противоречит эстетике классицизма. Однако в русской поэзии до Державина пейзаж носил совершенно условный характер. В.К. Третьяковский и А.П. Сумароков не видели частных и особенностей вещей и считали, что название самых общих черт будет вполне достаточным для создания поэтической картины природы. Для Державина, отмечает Западов А.В., «приобрели значение все эти детали и частности, он стремился уловить каждый звук расцветающей природы и найти ему место в своих стихах» [5, с. 221].

Описательность как свойство мышления эпохи XVIII века, важная черта в характеристике поэзии Державина. Она развилась в связи с природной темой. Влечение к природе становится сильным. В приметах индивидуального зрения меняется характер обобщенно-безличного стиля. Истоки описательности лежат в буколической литературе. Буколическая поэзия рождается в связи с индивидуализацией сознания. Античный мир, утративший свою замкнутость после походов Александра Великого, подвергся изменениям. Прежний мир эпически патриархальной жизни уходит в прошлое и видится теперь со стороны. Буколическая литература рефлексивна, рефлексия сказывается повышенной описательностью, желанием рассмотреть черты природы и пер-

воначального бытия человека в мифологическом единстве с природой. Описательность как свойство мышления стала основой поэтической детализации.

В элегиях Державина, посвященных воспеванию прелестей мирной сельской жизни, пейзаж становится «мягким, детализированным» [10, с. 25]. Кроме описательности в его пейзажных зарисовках присутствует стремление приблизить мир к себе. Пастораль в классицистическом виде осознается неспособной соответствовать обновленному влечению к природе, а новые формы описательной поэзии еще только складываются. За пределами пасторали развитие описательности продолжается через отталкивание от зрительных образов. В поэзии Державина мы чувствуем единство природы, человека и того, что непосредственно связано с человеческим существованием, то есть бытом. Пейзажные зарисовки у Державина могут выступать в качестве фона, на котором и происходит какое-либо событие, сценка из частной жизни. Постепенно Державин начинает вводить местный колорит, что совершенно ново. Пейзажная зарисовка приобретает сугубо национальные черты и за счет признаков, характеризующих только русскую природу, и за счет изображения предметов, отражающих быт русского человека:

Уже румяна Осень носит
Снопы златые на гумно,
И роскошь винограду просит
Рукою жадной на вино.

[Осень во время осады Очакова, 1788 г.; 4, с. 65].

Описательность характерна и для словесного натюрморта:

Шекснинска стерлядь золотая,
Каймак и борщ уже стоят;
В крафинах вина, пунш блистая
То льдом, то искрами манят.

[Приглашение к обеду, 1795 г.; 4, с. 157].

Предметный мир очень богат. Поэту трудно остановить свой взгляд на чем-то одном. Предметов недостойных поэтического описания в его поэзии нет. Он с любовью перечисляет великое множество реалий предметного мира:

Приносят разные полотна, сукна, ткани,
Узорны образцы салфеток, скатертей..

[Евгению. Жизнь Званская, 1807; 4, с. 160].

Включение бытовых элементов часто осуществляется посредством конкретизации действий лирического героя («курю табак и кофе пью»), уточнения в описании внешнего вида персонажа («Нимфы! станьте в хоро-вод // И, в белейши снега ткани // Облечены изо льну, // Простирайте нежны длани, // Принимайте вы Весну»), создания зримого образа («Служившего царице той, // Которая в здоровье малом // Блистала славой и красой //

Под соболиным одеялом»).

Портретная зарисовка – еще один тип описания, используемый Державиным в своих произведениях. Для поэта не существует ограничений в выборе объекта изображения. Им может стать и сам Потемкин, и Фелица, и пудель. Портретные зарисовки Державина отличаются внешней монументальностью. В этом Державин проявляет себя как классицист, ибо весь европейский классицизм проархитектурен:

Она задумчива, печальна,
В простой одежде, и, власы
Рассыпав по челу нестройно,
Сидит за столиком в софе,
И светло-голубые взоры
Ее всечасно слезы льют.

[Осень во время осады Очакова, 1788; 4, с. 68].

Бытовые зарисовки тесно связаны у Державина с национальным осмыслением каких-либо явлений, предметов. Поэт очеловечивает античных богов, показывая их в естественном для человека состоянии. Мифологическим богам Державин приписывает черты русских сказочных героев:

С белыми Борей власами,
И с седою бородой,
Потрясая небесами,
Облако сжимал рукой...

[На рождение в Севере порфиородного отрока, 1779; 4, с. 35].

Описательность в поэзии развилась из того предпочтения, которое начали отдавать зрению среди всех прочих органов чувств. Размежевание сфер словесного искусства и искусств изобразительных живо интересовало философов и теоретиков искусства XVIII века. Одни разделяли убеждение римского поэта Горация, что между поэзией и живописью нет принципиальной разницы и что поэзия может словами выразить содержание картины живописца. Другие, поддерживавшие учение Лессинга о различении внутренних законов развития изобразительных искусств и поэзии, были противоположного мнения. Дидро – французский философ-просветитель продолжил считать, что между поэзией и живописью различие чисто техническое и поэзия может и должна воспроизводить словом то, что живописец делает при помощи красок. В своих взглядах Державин сближается с Дидро.

С первых шагов на своем литературном пути поэт проявил себя тонким мастером-живописцем. В цвете стал Державин передавать окружающую жизнь и природу. По словам Рождественского В.А., «для широкого полета вечно кипящего чувства ему уже не хватает традиционного для того времени запаса слов» [10, с. 9]. Поиски новой поэтической манеры Державин ведет по разным направлениям. Он смело нарушает теорию «трех штилей» и смешива-

ет в своих стихах слова «высокие» и «низкие». Для Державина приобретают особое значение все детали и частности, он стремится уловить каждый звук расцветающей природы и найти ему место в своих стихах. Поэт воспринимает вещи главным образом со стороны внешней формы, преимущественно в цвете, в красках и достигает выдающегося мастерства в их поэтической передаче. Державин принадлежит к тому типу поэтов, для которых изобразительная сторона занимает едва ли не первое место. Это особенно ярко сказывается в державинском эпитете, который «всегда показателен для мироощущения поэта, для его манеры видеть, слышать, обонять и вообще определять свое отношение к окружающей среде» [10, с. 18].

Библиографический список

1. Альтшуллер, М.Г. Литературно-теоретические взгляды Державина и «Беседа любителей русского слова» / М.Г. Альтшуллер // Державин и Карамзин в литературном движении XVIII-начала XIX веков. Сборник статей. - Л.: ЛГУ, 1969.
2. Вяземский, Г.А. О Державине / Г.А. Вяземский // Вестник Европы, 1816. № 5.
3. Гуковский, Г.А. Русская поэзия XVIII века / Г.А. Гуковский. – Л.: Academia, 1927.
4. Державин, Г.Р. Сочинения / Г.Р. Державин. – М.: Правда, 1985.
5. Западов, А.В. Поэты XVIII века / А.В.Западов. – М.: МГУ, 1979.
6. Кулакова, Л.И. О спорных вопросах в эстетике Державина / Л.И. Кулакова // Державин и Карамзин в литературном движении XVIII-начала XIX веков. Сборник статей. - Л.: ЛГУ, 1969.
7. Лосев, А.Ф. Конспект лекций по эстетике Нового времени / А.Ф. Лосев // Литературная учеба, 1990. № 4.
8. Макогоненко, Г.П. Анакреонтика Державина и ее место в поэзии начала XIX века / Г.П. Макогоненко // Избранные работы. – Л.: ЛГУ, 1987.
9. Паламарчук, П. Слово и дело Державина / П. Паламарчук // Г.Р. Державин. Избранная проза. – М.: Советская Россия, 1984.
10. Рождественский, Вс. Бард своей эпохи. / Вс. Рождественский // В созвездии Пушкина. – М.: Советская Россия, 1972.
11. Чичерин, А.В. Державин / А.В. Чичерин // Очерки по истории русского литературного стиля. – М.: Книга, 1985.
12. Шайтанов, И.О. Мыслящая муза / И.О. Шайтанов. – М.: Прометей, 1989.
13. Эпштейн, М. Выбор традиции / М. Эпштейн // Парадоксы новизны. М.: Советский писатель, 1988.

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ЦИКЛА Б. АХМАДУЛИНОЙ «ХВОЙНАЯ ХВОРОБА»

Звягина Е. Г., магистрант

*Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарева*

г. Саранск, Россия, l.zviagina2016@yandex.ru

Поэтесса Белла Ахмадулина – один из крупнейших и значительных современных русских лирических поэтов второй половины XX века. Не случайно Иосиф Бродский называл Б. Ахмадулину «несомненной наследницей лермонтовско-пастернаковской линии в русской поэзии» [2, с. 254]. Ее творчество отличается глубокой лиричностью, самобытностью поэтического языка, жанрово-видовым своеобразием [5]. Интересным, на наш взгляд, является рассмотрение в ее творчестве такой крупной жанровой формы поэзии, как лирический цикл. Целью данной статьи является выявление художественного своеобразия лирического цикла Б. Ахмадулиной «Хвойная хвороба».

Данный цикл был написан в период с 1-е по 16-е июля 2002 года и посвящен мужу поэтессы, художнику Борису Мессереру, с которым они вместе прожили тридцать шесть счастливых лет. «Хвойная хвороба» является религиозно-философским циклом, так как он отражает религиозное мировоззрение лирической героини, тесно связанной с образом самой поэтессы. Ее героиня видит все вокруг через призму болезни и печали. Форма дневника как исповеди несет в себе сакральное, иррациональное мироощущение автора. Интересна архитектура данного цикла. Композиционно он разделен на три части, объединенных сквозным мотивом болезни. Наглядным примером этого является элемент названия цикла – просторечное слово «хвороба», которое обозначает «хворь, хворость». Лирическая героиня является здесь интровертом, но она находится не наедине с самим собой, а тесно и гармонично связана с природой, совершенной и идеальной, противопоставленной миру человека.

Лирическая героиня большое внимание уделяет времени, поэтому цикл представляет собой некий дневник с конкретными датами описаний протекания болезни близкого человека. Болезнь меняет ракурс ее взгляда, отсюда на первый план выступают отдельные детали, предметы быта, которые создают или не создают удобство больному: «– Под мышкой у тебя вскипела цифра «сорок» – / мне Цельсий, хоть молчал, любезно отвечал. / Сколь мой возвышен сан в угодиях укромных! / Кровать, дозвожь хворать, ни словом не солгав, / не учинять ногам хождения уроков, / лежать, словно стоять, как на посту солдат, / навтыяжку. Ужель я на посту заснула?» [1].

Присутствие в тексте библейских, религиозных мотивов и образов указывает на религиозно-философские размышления автора о смысле жизни, скоротечности времени. Поэт иллюстрирует свои мысли на примере религиозной живописи И. Босха, запечатлевшего на своих полотнах картины рая, ада, человеческие пороки. В первую часть лирического цикла введены животные, образы которых можно рассмотреть в православном и русском фольклорном контексте. Так, например, ворона выступает как символ несчастья, пес – как греховное животное, образ кота связывают с темными силами: «Ворона, пёс и кот повелевают: встать. / Встаю... едва иду... Иеронима Босха / творений пред зрачком очнулся вариант» [1].

Таким образом, переплетение религиозных, фольклорных и мифологических мотивов отражает мироощущение лирической героини, ее подсознание и отношение к миру, находящемуся за окном комнаты больного. Первая часть данного цикла написана 20–21 января 2002 года и представлена противопоставлением уверенности в отсутствии счастья и надежды на его обретение. Поэтесса задается вопросом о покое и воле. Она находит ответ на него посредством власти «недуга и досуга»: «Мы знаем: счастья – нет, но где покой, где воля? / В рассудке бредит дрель, чей строен диссонанс: / диз влюблен в бемоль. Младенческая хвоя, / в Крещенский вечерок печётся ль кто о нас? / Вот – воля, вот – покой. Одну приемлю власть / удельных двух князей недуга и досуга. / – Всё – к счастью, – говорю, как люди говорят» [1].

Следует отметить, что религиозная тема переплетается с мотивом таинственности. Элементы крещенских гаданий придают особую атмосферу загадочности и неизвестности: «Воск воду усложнил и капает на карты. / Что ведомо свечам и зауми зеркал?» [1].

Во второй части цикла поэтесса обращается к несчастным случаям и бедам, происходящим с людьми по вине их самих или же ввиду природных и климатических условий. Здесь героиня задумывается о связи жизни и смерти, о вечных вопросах человечества: «Больше: всё, что меж ними, и всё, что над ними. / Беспольны укрытий и глубь, и навес. / Сотрясенья земные ужель возомнили, / что не равновесны остратке небес? / Новых бед ненасытная пагуба ищет, / небоскрёбов не жаль, и лачуг, и святынь. / Уготовано Царствие Божие нищим, / кротким духом, – куда возмывать остальным?» [1].

Заметим, что поэзия Б. Ахмадулиной выразительная, интересная и метафоричная. Поэтесса обращается к архаическим и старославянским элементам речи, которые переплетаются с современным разговорным языком: «Три свечи Триединую чтут впопасть / (вместе с «ижицей»). С каждым мгновеньем прощанья / тщатся неопишное описать. / Три свечи – это явь. В чём безгрешность гаданья, – / вподьякон не скажет, смолчит пономарь. /

Буква “ижица” ныне – сокровище Даля, / но зачем было “ять” у свьчи отнимать?» [1].

Третья часть «Хвойной хворобы» насыщена цветовой гаммой, несущей в себе своеобразное «здоровое» настроение, перешедшее из «больного» состояния: «Пред тем, как чай подать, кухарка досмотрела / цвет кружки – глубоко-коричнев? Скрытно-жёлт? / – Земли Сиены в честь есть «Терра-ди-Сиена» / порода краски, – так сказал кто, чая ждет. / Вновь озадачен он: – Цвет, еле-зелен если, / схож с еле-голубым, – ему название есть?» [1]. Болезнь уходит, и лирическая героиня прощается с трагичными размышлениями, открывает свое сердце и разум светлому и радостному чувству: «Доныне на Руси не часто и не редко / встречаются места, чьё имя: Сердоболь. / Прощаюсь со свечой и с хвойною хворобой. / Досужему звонку не отворяю дверь» [1].

Таким образом, «Хвойная хвороба» Б. Ахмадулиной является религиозно-философским циклом, так как заключает в себе глубокие размышления автора о сущности человеческой жизни, ее предопределенности судьбой. Сюжетообразующими мотивами данного цикла являются мотивы болезни и переживания за судьбу близкого человека, стоящего на грани: между жизнью и смертью. Заголовочный комплекс также ориентирует на основную идею поэтического текста и скрепляет все его части в единый поэтический сюжет.

Библиографический список

1. Ахмадулина, Б. «Хвойная хвороба» [электронный ресурс] // Знамя, 2003. – №1. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2003/1/ahmad.html>
2. Бродский, И.А. Зачем российские поэты? // Ахмадулина Б.А. Миг бытия. – М.: Аграф, 1997. – С. 253–257.
3. Гудкова, С.П. Крупные жанровые формы русской поэзии второй половины 1980 – 2000-х годов: автореф. дис. ... д-ра фил. н. – Саранск, 2011. – 41 с.
4. Гудкова, С.П. «Мир спасет красота...», или современная проза в поиске утраченных ценностей // Финно-угорский мир, 2015. – № 1 (22). – С. 121–123.
5. Гудкова, С.П. Современная русская поэзия (проблематика, поэтика, судьбы крупных жанровых форм). – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 300 с.
6. Гудкова, С.П., Шаронова Е.А. Специфика художественного преломления блоковских традиций в книге стихов П. Громова «Вне» (2014) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015. – № 1-2. – С. 45–50.
7. Осовский, О.Е. Непростая простота. Страна, читающая «маслит» или не читающая вовсе? // Вопросы литературы, 2009. – № 3. – С. 46–69.

ПРОЗА В.Г. РАСПУТИНА: К ПРОБЛЕМЕ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА

*Лебедева С.Н., к. филол. н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, snlebedeva@mail.ru*

В. Распутин в одном из интервью, говоря о своих крестьянских корнях, отметил: в деревне «тяга к православию сильнее». И далее, размышляя о важности религиозной веры для русского человека, писатель подчеркнул: «...был бы рад, если заметится, что моя проза есть мировоззрение православного человека» [1; 2]. Прояснению этого аспекта творчества Распутина способствует рассмотрение его прозы в контексте трудов русских религиозных философов и прежде всего - ономотологии П. Флоренского. Связано это с тем, что особую смысловую нагрузку в текстах Распутина несут имена персонажей.

Основные положения ономотологии изложены в работе философа и богослова П.А. Флоренского «Имена», где ономотологии определяется как «учение о существенной природе личных имен и их метафизической реальности в образовании личности» [5; 190]. Флоренский отмечает, что для многих писателей «звук имени и вообще словесный облик имени открывает далекие последствия в судьбе носящего это имя» [5; 52]. Автор, убежден философ, называя героя, «творит личность в соответствии с идеей имени», имя определяет «духовное и душевное строение человека». Флоренский в имени собственном усматривал тот духовный эпицентр, вокруг которого «оплотняется наша внутренняя жизнь, который влияет на деятельность и судьбу индивида, направляет его жизнь по определенному руслу: « по имени житие, а не имя по житию...» [5; 26]. В литературном произведении, по мнению философа, тема личности дается именем.

Идеи П. Флоренского нашли художественное воплощение в повестях В. Распутина: Анна, Люся, Варвара («Последний срок»), Дарья, Павел, Никита-Петруха («Прощание с Матерой»), Настена, Андрей («Живи и помни») – эти и другие имена героев его прозы – «суть категории познания личности» (П. Флоренский).

Старухе Анне дан «последний срок» перед смертью – оглянуться, раскаяться, попросить прощение и уйти из земной жизни «чистой»: «радостно и светло предстать перед судом Бога: вот я, раба Божья Анна, черного с собой не несу» [2; 127]. Жизнь Анна ретроспективно, в ее воспоминаниях показана читателю. Распутин рисует истинную *Анну* (евр. – благодать, милостивая) – носителя духовных ценностей. Флоренский считал это имя одним из лучших женских имен: «Нравственная область – вот что занимает преимущественно соз-

вание Анны...». [5; 94]. В жизни носителей этого имени, отмечает философ, много страданий, но они смиренно несут свой крест. И хотя Анны своей добротой и бескорыстием притягивают людей, в старости они одиноки.

Распутин показывает «свою» Анну именно такой: доверчивой, любящей своих взрослых детей - о них у нее «сердце изболелось...». Писатель вкладывает в понятие «сердце» высокий духовный смысл – вместилище и источник любви: «сердцем» или от «сердца» любят Бога и ближних своих. «Нет сердца» - значит человек утратил связь с Богом, потерял нравственные ориентиры, пребывает в состоянии духовной прелести. Это в полной мере относится к детям Анны. И прежде всего - к дочерям Варваре и Люсе.

Первой приехала, получив телеграмму о болезни матери, старшая дочь Анны Варвара. Не заходя в дом, она «сразу, как включила себя (выделено мной – Л.С.), заголосила: Матушка ты моя-я-я!» [2; 8]. Михаил пытался успокоить сестру: «Живая она, спит...». Но Варвара, настроенная на плач, не может остановиться, повторяя заученную фразу. Она продолжила причитать, но уже «отошла плакать к столу – где удобнее».

В поведении Варвары видится механическое исполнение положенного. Это подтверждает и отношение окружающих к воплям женщины: кроме Михаила, который просит ее «погодить», никто не обращает на нее внимания. Распутин показывает, что душевный порыв героини вытеснен привычкой, обязанностью «оплакаться». И это заставляет сомневаться в ее искренности.

По своему происхождению «Варвара» римское имя, означающее «жестокая, грубая». О. Павел, рассматривая житие Великомученицы Варвары, как пример носительницы данного имени, подчеркивает, что основными чертами имени являются страстная непреклонность и мечтательность. По словам Флоренского, «Варвары идут по пути Варвары, но, не достигая ее ответственной и поэтому рискованной высоты, легко искажают в себе этот образ. Однако при всех искажениях в них явно усматриваются смятые и не достигающие заветной цели черты мученицы, отсюда трудность этого имени и для носительниц его, и для окружающих: этот образ не из тех, которые могут быть осуществленными постепенно и выработаны в той или другой мере» [5;157]. Философ выделяет в характере Варвары еще одно качество: возможность порвать со всем привычным ей, близким и дорогим: «тут нередки разрывы с родным домом и родителями».

Именно эту разобщенность с самым дорогим - с семьей и родительским домом - наблюдаем у распутинской героини. Соотнесение Варвары Распутина с одним из полюсов имени, о которых размышляет Флоренский¹, показывает пребывание героини «в точке нравственного безразли-

¹ Говоря о «полюсах имени», П. Флоренский отмечает: «Верхний полюс имени – чистый индивидуальный луч божественного света, первообраз совершенства, мерцаю-

чия», где находятся «обыкновенные средние люди», далекие от святости, но не совершившие никаких злодеяний и преступлений.

В отличие от прагматизма Варвары (критик А. Панкеев назвал его «наивным») рационализм ее сестры Люси обдуманно эгоистичен. «Людмила, - пишет Флоренский, - грубиянка..., у нее сильные порывы, но грубые. Сбивает с ног всех встречных на пути ее порыва» [5;181]. И, действительно, Люся у Распутина черства, бестактна, неискренна, самоуверенна и жестока. Она также пребывает в «точке нравственного безразличия», утратила духовное родство с родственниками: «Родня, близкая родня..., а она вовсе не чувствовала особой кровной близости между собой и ею...» [5; 75]. Писатель использует два ключевых слова для характеристики Люси: «посторонняя» и «забыла». Немаловажная деталь: в повести Люся ни разу не названа полным именем – Людмила, что подтверждает ее духовную ущербность: Люся, несмотря на зрелый возраст, не выросла как личность, она «не мила людям». Флоренский неоднократно отмечает: имя направляет жизнь человека по определенному руслу, но и роль самой личности в этом процессе значительна: «Имя - ритм жизни, но его можно наполнить различными гармониями...Имя-спектр нравственных самоопределений и пучок различных жизненных путей» [5; 67]. Таким образом, имя предоставляет человеку разные возможности нравственных (или безнравственных) поведенческих проявлений - «вплоть до полного мрака самоутраты».

Отдельные персонажи Распутина теряют имя и наделяются прозвищами – писатель вводит в текст мотив «двойного имени», прозвища. Герой повести «Прощание с Матерой» Петруха был назван при рождении Никитой. Имя Никита (греч. – победитель) – знак возможной силы человека, его чистой жизни. Но, как подчеркивает автор, «за разгильдяйство и никчемность Никиту земляки прозвали Петрухой» [2; 241]. Писатель использует уничижительную форму имени «Петр», определяя отношение окружающих к герою. С персонажем Распутина произошло то, что Флоренский назвал «расстройством личности», следствием чего явилась «утрата именем его места». «Личность распадается и разлагается, - пишет философ, - имя перестает быть ясно сознаваемым коренным сказуемым «Я» [5; 49]. В истории Никиты-Петрухи очевидна аллюзия на библейский сюжет о судьбе одного из Апостолов Христа – Симона (Петра), который, пройдя через испытание страхом и троекратное отречение от Христа, переживает

щий в святом данного имени. Нижний полюс того же имени уходит в геенну, как полное извращение божественной истины данного имени, но и тут остается инвариантным. Преступник и закоренелый злодей направляется к этому полюсу. Меж верхним и нижним полюсом помещается точка нравственного безразличия... Три предельные точки и, сообразно им три типических носителя данного имени... С данным именем можно быть святым, можно быть обывателем, а можно – негодяем и даже извергом» [5; 67].

раскаяние в содеянном, покаяние. Покаяние предполагает наличие определенных нравственных предпосылок. В повести Распутина уже имя «Петр» (греч. – скала, камень) изначально предусматривает их наличие в персонаже: Катерина, мать Петрухи, о сыне: «Он так-то добрый... Сердце у него мягкое...» [2; 299].

Писатель оставляет Петрухе возможность нравственного очищения – через раскаяние, возможность «восстановления личности» (П. Флоренский). Психологические детали в тексте указывают на это: переживание Петрухой неясного, неосознанного еще самим героем чувства вины перед матерью, брошенной им без средств и жилья.

Первый проблеск самосознания (в ситуации самоутраты), отмечает Флоренский, – это вопрос «Кто я?», обращение к изначальному имени. У Распутина читаем: «Теперь никто уже и не помнил, что он Никита, родная мать и та называла его Петрухой, да и сам он только в мечтах, ... тайком доставал и ставил в строку свое законное имя...» [2; 209].

Не случайны в прозе Распутина образы персонажей, не наделенных собственными именами, – в повести «Прощание с Матерой» это «пожогщики», «бригада санитаров». Согласно ономотологии Флоренского, порой «измельчание жизни» достигает такой степени, что человек лишается личного имени вовсе. Старики в «Прощании с Матерой» называют пожогщиков «нечистой силой», «чертями», «нехристями» – для этих людей, пребывающих в состоянии «мрака самоутраты», утратили духовный смысл категории «Дом», «Малая родина», «родовая память», «совесть»: «Чтоб счас же тебя тут не было. Поганая твоя душа! Могилы зорить..., – Дарья взвыла. – А ты их тут хоронил? Отец, мать у тебя тут лежат? Не было у тебя, поганца, отца с матерью. Ты не человек. У какого человека духу хватит?» [2; 183].

Тип героя – «пожогщик» – получил развитие в повести «Пожар» – это «архаровцы», «бригада оргнабора» – «особый сорт людей, безразличных ко всякому делу». Лишь один человек в бригаде имеет имя и фамилию – Сашка Девятый. Фамилия по смыслу количественная (типа «легион») и не несет информации о родовых корнях, истоках. Бесовщина, по мысли Распутина овладевает поселком: что раньше «было не положено, не принято, стало положено и принято, было нельзя – стало можно, считалось за позор, за смертный грех – почитается за ловкость и доблесть» [2; 288] – так характеризует автор жизнь в Сосновке. Противостоять бесовщине пытается, подобно Святому Георгию, Иван Петрович Егоров – центральный персонаж повести. Автор наделил его именем-отчеством – фамилией – «полным именем», которое подчеркивает наличие духовной связи человека с отцом (отчество) и родом (фамилия). В носителях имени Иван (евр. – Благодать Господня) Флоренский отмечает переплетение противоречивых качеств, но

психологическая доминанта *Ивана* – совесть. Егоров – Егор – Георгий – активен, его деятельность направлена «в лучшем случае, пишет Флоренский, - на высшие цели, в худшем – на устройство собственных жизненных дел» [5; 217].

Действительно, Распутин показывает Егорова Ивана Петровича в состоянии «раздора с собой», «беспорядка внутри себя», в ситуации конфликта «лучшего» и «худшего случаев» (П. Флоренский). Сюжетно это обозначено, как столкновение намерений героя уехать из Сосновки к сыну, жить спокойно, и желания бросить вызов архаровцам, бороться с ними. Итогом его сомнений, мучительных раздумий стало осознание Егоровым ценности Дома для человека. Иван Петрович Егоров вкладывает в понятие «Дом» глубокий смысл: «...нужно быть дома... в себе, в своем внутреннем хозяйстве... Дома – в избе, откуда уходишь на работу. И дома – на родной земле...» [2; 408]. Как видим, Распутин направляет активность Егорова не «на устройство собственных жизненных дел» (согласно определению Флоренского), а на высокие цели.

Анализ прозы В. Распутина в контексте философии имени П. Флоренского показал: писатель давал персонажам неслучайные – христианские имена, и «разумность» имени литературного героя мотивировано, прежде всего, интересом автора к духовной сущности личности.

Библиографический список

1. Распутин, В.Г. Слышу гул подземной Руси // Завтра. 1997. № 10 (171). С.2.
2. Распутин, В.Г. Собр. соч.: В 3-х т. Т. 2. - М., 1994. – 415 с.
3. Кожемяко, В. Валентин Распутин. Боль души. - М., 2007. - 285 с.
4. Лебедева, С.Н. Мировоззренческие истоки творчества В. Распутина // «Русская словесность». - М., 2001 г. № 4. С. 33-40.
5. Флоренский, П.А. Имена. – М., 2000. – 439 с.

ТВОРЧЕСТВО ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА В ОЦЕНКЕ МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА

*Мартынова Т.И., к. филол. н., доцент
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия, Tati84@rambler.ru*

Творчество Л.Андреева глубоко лично, поэтому понятен интерес к нему тех рецензентов, чей подход к литературе условно называют интуитивистским. Характерные черты его – стремление интуитивно воссоздать целостный образ художника, проникнуть во внутренний смысл произведе-

ния; чисто эстетические оценки; метафоричность и афористичность стиля. В андреевских произведениях эту группу их толкователей привлекало осмысление драматизма во взаимоотношениях творческой личности и духовной атмосферы эпохи. В суждениях этой группы критиков много оригинальных наблюдений, касающихся достижений писателя в этой области.

Свой оригинальный принцип критики предложил М. Волошин, для которого характерно глубокое проникновение в духовный мир художника, смелость и убедительность мысли, умение видеть в литературе ее живую связь с эпохой. Критические статьи Волошина были собраны им в книгу «Лики творчества». Лик – это внешнее проявление души человека. Если лицо может быть спрятано за маской, то лик – выражение духовной сущности человека. Отсюда цель искусства, по Волошину, – постижение души через лик, который проявляется во внешности художника, в событиях его жизни, в судьбе и творчестве. Лиризм, стремление к самовыражению, использование парадокса с целью пошатнуть общепринятое мнение, полемическая заостренность доводов, эссеистская манера, метафоричность языка объединяют критическую манеру Волошина с литературными приемами И. Анненского, В. Брюсова, А. Блока. Критик-поэт, Волошин отстаивал право при оценке произведения полагаться на интуицию, доверяться непосредственному впечатлению и художественному чутью. Поэт убежден, что автор тесно слит с миром своих произведений. Процесс прочтения выбранного произведения – всегда диалог, подчас полемический, позволяющий глубже понять как автора, так и позицию самого критика.

О произведениях Андреева М. Волошин говорит в трех статьях: «Елеazar», «Некто в сером» и «Леонид Андреев и Федор Сологуб». В них поэт воссоздает «лик» Андреева, его произведений и героев, раскрывает потаенный смысл главных образов и символов. В мировоззрении, в творчестве Андреева Волошину многое чуждо. Говоря о впечатляющей силе его произведений, поэт резко оттеняет расхождения своих и андреевских философских и эстетических принципов. Тем не менее критик постигает важные стороны творчества Андреева.

В статье «Леонид Андреев и Федор Сологуб» рассказ Андреева «Тьма» и роман Сологуба «Творимая легенда» рассматриваются Волошиным как две противоположные художественные системы. Если Сологуб покоряет изысканным мастерством, «семицветной радугой света», то впечатление от произведения Андреева – «хриплый и прерывающийся крик, который надрыгает сердце своим отчаянием» [2, с. 444]. Отмечая художественную наблюдательность писателя, Волошин отказывает ему в чувстве меры, упрекает в неоправданном использовании натуралистических деталей.

Как и многие его современники, Волошин сопоставляет Андреева и Достоевского от противного. Если Достоевский, по его мнению, ставил

своего героя в определенные обстоятельства и отмечал все движения и действия его, то Андреев каждого своего персонажа «заставляет разыгрывать драму своей собственной души». «Поэтому нет ничего ошибочнее, чем сопоставление Андреева с Достоевским,.. как художник он идет путем обратным» [2, с. 445]. Это отчасти верно, но вот сходства самой «драмы души» критик не заметил.

Волошин, безусловно, прав, когда отмечает личностность творчества Андреева, где видна «мятежная душа» автора. Но подобно многим своим современникам, он часто ошибочно отождествлял автора с его героями.

Критик не признает в Андрееве символиста, и в этом он солидарен с В.Брюсовым, А.Белым, З.Гиппиус и другими «правоверными» последователями этого течения. Однако вызывают возражения причины, по которым поэт отказывает писателю в этом «звании»: Андреев «вовсе не стремится прозреть в частном общее, а напротив – всякое отвлеченное понятие низводит до частного, снабжая его реалистическими и часто совсем необоснованными признаками, замыкается в тысячах ненужных реалистических деталей» [2, с. 447]. Андреев, действительно, во многом соприкасаясь с эстетическими достижениями символистов, расходился с ними в главном, чего не заметил Волошин: в признании объективно закономерного развития реальной жизни и в стремлении прозреть эти закономерности в своем творчестве.

Произведения Андреева на библейские темы – «Иуда Искариот» и «Елеазар» - рассматриваются Волошиным в контексте мирового искусства. Философскую концепцию «Елеазара» критик охарактеризовал как глубоко пессимистическую: Андреев якобы показал бессилие и тщетность искусства и всей жизни перед лицом над всем царящей смерти. Но в рассказе нет той безысходности, что виделась Волошину. Император Август нашел в себе силы вернуться к жизни, «чтобы в страданиях и радости ее найти защиту против мрака пустоты и ужаса бесконечности» [1, с. 208]. А «побежденный, но не убитый» ужас небытия «послушно уступал светлые дни скорбям и радостям жизни» [1, с. 208]. Сила и красота бытия уступают перед «черной утробой Бесконечного».

В волошинских оценках «Иуды Искариота» главный упрек автору – в «снижении» темы, когда апостол Фома похож «на карикатурного немецкого профессора», Иоанн – на «самодовольного интригана», Матфей – на «тупого доктринера»; Иуда говорит «языком рассказчика немецких анекдотов», а Иисус – «сентиментальный молодой человек в стиле поленовского Христа на Генисаретском озере» [2, с. 459]. Причина такого «кощунства», по Волошину, - «художественная нетонкость» автора. Тогда как «снижение» высокой темы, разрушение ее божественной святости как раз входило в замысел автора. Андреев сознательно отстранился от «апостольского» сана последователей Иисуса, допустивших его казнь. Здесь сказалась со всей оче-

видностью развенчание современной писателю тенденции – использование светлой идеи в личных эгоистических целях. Бездействие апостолов, их неспособность подтвердить слово делом, защитить Учителя, по Андрееву, является попустительством злу.

Иисус в рассказе Андреева пассивен, «слово» его не получает конкретизации, но несомненно означает проповедь любви, добра, правды, красоты. Все же поступки Иуды, предательство в том числе, вызваны острым желанием найти новый, действенный путь к духовному преобращению погрязшего в грехах человечества. В этом, согласно концепции автора, парадоксальная близость Христа и Иуды. Волошин сразу почувствовал актуальность повести для современности, отметив, что «нравственная проблема, скрытая в личности Иуды, особенно близка нашему времени». Однако эту мысль рецензент приписывает исключительно себе, а Андреев, оказывается, «не понял этого, подходя к великой моральной теме. Он принял традиционного Иуду церковного предания и дал его предательству одно из возможных психологических объяснений» [2, с. 462]. Здесь поэт противоречит сам себе, поскольку выше убедительно доказывал, насколько андреевский «кощунственный» Иуда отличается от библейского.

В статье о пьесе «Жизнь человека» Волошин справедливо отмечает, что пьеса представляет довольно полное выражение художественной концепции мира и человека у Андреева. Но истолковывает ее критик ошибочно. В «Некто в сером» Волошину видится олицетворение высшей, безучастной к судьбам людей «злой воли», насильственной власти, принявшей «клик Закона», а Человек – всего лишь «безвольная и слепая марионетка» в его руках, «нервно выкрикивающая слова протеста» [2, с. 459]. Таким образом, остался незамеченным жизнеутверждающий пафос пьесы. «Некто в сером», воплощающий непреложный закон конечности физического существования, не властен над духом Человека. Поэтому протест против Судьбы, звучащий из уст героя, говорит о том, что он не сдается перед необходимостью: смертно лишь слабое тело, но мысли, творения Человека, дух его останутся жить.

Несмотря на полемичность многих утверждений, Волошин тем не менее в своих статьях отметил наиболее существенные черты художественной манеры Андреева: «особая интонация пророческой исступленности», исповедальность, обращенность философских вопросов к внутреннему «я» человека, напряженная экспрессивность, чрезмерность («тысячи ярких бликов»), преувеличенная «четкость и выпуклость» определяют стилевую специфику творчества писателя.

Вопрос о критике, ее роли, о том, какова она должна быть, всегда волновал и самого Андреева. К произведениям литературной критики писатель подходил прежде всего как художник. Он утверждал, что истинная

критика «всегда была и доселе остается продуктом такого же художественного творчества, как и критикуемое произведение [3, с. 230]. И художественная критика М.Волошина, при всей противоречивости оценок, благодаря нетрадиционному подходу во многом способствовала выявлению особенностей творческой манеры Леонида Андреева.

Библиографический список

1. Андреев, Л.Н. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Худ. литература, 1990. – Т.2 – 560 с.
2. Волошин, М. Лики творчества. – Л.: Наука, 1989. – 848 с.
3. Реквием. Сборник памяти Леонида Андреева. М.: Федерация, 1930. – 284 с.

ИМЕНОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКИХ ВОЕВОД XVII ВЕКА В РОМАНЕ В.И. КОСТЫЛЕВА «КУЗЬМА МИНИН»

*Медведкова Е.С., старший преподаватель
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия*

Писатель В.И. Костылев в историческом романе «Кузьма Минин отразил важную и решающую роль воевод в период Смуты и польско-литовской интервенции в XVII веке. От воеводы того времени зависела судьба тысяч человек. Он был опорой и представителем царской власти в уездах. В небольших городах был один воевода, в более крупных – несколько. Воевода был военачальником и правителем на Руси с 10 века. В конце XV века воевода стоял во главе полка, отряда, с середины XVI века – города [см. об этом: Советский... 1980:236]. Писатель показал, как тесно были связаны воеводы с народом, осуществляя военное руководство в освободительной борьбе с польскими захватчиками.

Поскольку в романе описаны в основном военные действия, то именованные воеводы употребляются писателем на протяжении всего произведения. В романе 26 персонажей, которых автор указывает как русских воевод: *Алябьев Андрей Семеныч, Бегичев, Биркин Иван Иванович, Бутурлин, Воейков Сератион, Голенищев Степан, Дмитриев Михайла Самсонович, Жедринский Дмитрий Савин, Звенигородский, Измайлов, Кондырев, Елагин, Лысгорь-Соловцев, Ляпунов Прокопий Петрович, Морозов Василий Петрович, Наумов, Образцов Григорий, Писарев, Плещеев Матвей, Пожарский Дмитрий Михайлович, Порфирий, Репнин Александр Андреевич, Салтыков Михаил Глебович, Свиньин, Смирнов, Сунбулов Исаак, Шереметев Иван Петрович*. Кроме того, воеводами писатель называет польских военна-

чальников *Николая Струся* и *Хоткевича*.

В 1608-1611 гг. в Нижнем Новгороде воеводой был князь Репнин Александр Андреевич. В романе писатель употребляет в основном однокомпонентное именование воеводы – *Репнин*: «*Родион рассказал о воеводе нижегородском Репнине, о его помощнике Алябьеве, а больше всего о своем близком друге – Кузьме Минине. Человек отважный и умный, добровольно забросил свою мясную лавку и воюет ныне под началом Алябьева*» [Костылев 2012:28]. Фамилия является производной от ботанического термина *репа*, популярного овоща на Руси: ‘брюквенная каша’ [Унбегаун 1989:154], *репня* – ‘похлебка из репы, тюря’ [Веселовский 1974:268]. Ср.: «Репнин – отчество от старинных русских прозвищ или нецековных мужских имен *Репа* и *Репня* <...> княжеский род Репниных пошел от князя Ивана Михайловича Оболенского по прозвищу *Репня*» [Никонов 1993:102].

В 1613 году воеводой Нижнего Новгорода был *Алябьев Андрей Семеныч*. В.И. Костылев употребляет однокомпонентное именование – *Алябьев* 58 раз: «*Из нижегородских воевод прибыл на берег только один Алябьев. – Ну, что скажешь, Андрей Семеныч? – спросил его Минин. – Добро, Кузьма Минич... Действуй!*» [Костылев 2012:212].

Существует несколько версий происхождения фамилии *Алябьев*. Одна из них связана с именем нарицательным *олябыш* – пряженный, круглый пирожок кислого теста, пышный или вздутый, как подовый; в вятском говоре – это малый, яичный круглый хлебец, колоб; в сибирском – пыжки, оладьи. От этого слова произошли прозвания: *Алябышев*, *Алябьев* [см. об этом: Даль 1995:672]. Ср.: личное имя *Олябей* от древне-русского ‘олябыш пирожок, хлебец’ [Суперанская 2005:259]; *Олябей*, *Олябьевы* <...> позже *Алябьевы* [Веселовский 1974:13,321]; в корне фамилии *Алябьев* находятся слова ‘алаба’, ‘алабыш’, ‘алябья’, обозначающие различные виды мучных изделий: пирожки, и блинчики [Федосюк 2002:14-15]. Н.А. Баскаков предполагает тюркское происхождение фамилии *Алябьев* от собственного имени *Алибей* из арабского *alī* ‘высокий’ или из башкирского и татарского *alaba* ‘награждение, жалованье, награда’ [см. об этом: Баскаков: 1979:181-182].

Зарайский воевода Дмитрий Пожарский в 1611 году возглавил нижегородское народное ополчение. «Еще больше дорожили современники ратными способностями Пожарского, и в трудных случаях, не только государь, но даже и народ, назначали его в воеводы» [Забелин 1883: 139]. В.И. Костылев употребляет именование персонажа, как в разговорных, так и официальных вариантах, а именно: *Пожарский*, *Дмитрий Пожарский*, *Дмитрий Михайлович*, *Дмитрий Михайлович Пожарский*, *Дмитрий Михайлович Пожарский-Стародубский*, *Митрий Михайлыч Пожарский*, *Митрий Михайлыч*, *Митрий Пожарский*. Употребляется также именование с патронимом *Михайлович*, *Михайлыч*. Однако, в описываемый историче-

ский период официальное употребление полной формы суффикса отчества *-ич* «расценивалась как высокая милость монарха» [Зинин 172:144]. Одно из пояснений употребления отчества / о т е ч е с т в а боярина Д. Пожарского мы находим в историческом очерке И.Е. Забелина: «Воевода Пожарский «был стольник и поэтому с боярином писался вторым, ибо был младший по о т е ч е с т в у ... Своим отчеством Пожарский, хотя и князь, был не очень велик» [Забелин 1883:131]. «В службе царю Михаилу Пожарский должен был занимать только свои места, какие указывало ему его о т е ч е с т в о <...> В иных случаях он был первым, чаще всего вторым <...>. Его отчество не первенствовало; и в этом виноваты были разве только его предки, но не он сам, ни царь, ни все общество бояр; и это же в глазах современников нисколько не умаляло его земского и, так сказать, исторического значения» [Забелин 1883:137].

В.И. Костылев показал в романе, что в Нижнем Новгороде в момент создания народного ополчения воеводе Дмитрию Пожарскому пришлось противостоять воеводе Звенигородскому: «*Пожарского называли «земским» воеводой, а Звенигородского – «боярским»* [Костылев 2012:206]. «Лѣта 7120-го году <...>. В Нижнемъ Новегороде: околничей и воеводы княз Василей Андрѣевичъ Звенигородцкой, да Ондрѣй Семенов сынъ Алябьевъ, да дьякъ Василей Семенов» [Белокуров 1907:107]. (7120 по Юлианскому календарю соответствует 1612 год по Григорианскому – Е.М.).

В Нижегородской летописи А.С. Гациского упоминаются воеводы Репнин Александр Андреевич, Жедринский Дмитрий Исаевич (1610г.), Пожарский (Дмитрий Михайлович 1612г.), Алябьев Андрей Семеныч (1613г.) [см.об этом: Гациский 1886: 44,43,45].

В романе персонаж воеводы Нижнего Новгорода Д. Жедринского появляется один раз: «*Пожарский опять собрал сход и просил согласия у земщины отстранить от службы курмышского воеводу, а на его место поставить воеводою нижегородского дворянина «из wyboru» Дмитрия Савина Жедринского, верного и достойного слугу земского дела»* [Костылев 2012: 241]. Писатель употребляет именование воеводы, так как это зафиксировано в Писцовой и Переписной книгах по Нижнему Новгороду: «дворъ Микиты Савина сыны Жедринского» [Писцовая ... 1896:68]. В Разрядных записях С.А. Белокурова зафиксированы два варианта именовании воеводы: «114-го году(1605/06 – Е.М.) в Цареве-Кошанском городе на Низу Дмитрѣй Савин сынъ Жедринской», «Жедринской Дмитрѣй Саввичъ» [Белокуров 1907: 205,287].

Нижегородский архивист Б.М. Пудалов отмечает, что одним из адресатов указов из столицы является «представитель местных дворян Дмитрий Савинович (по другим источникам «Савич») Жедринский» Пудалов

[Пудалов 2011:23].

Фамилия *Жедринский* имеет неясное происхождение. Вероятно, она связана с топонимом. В словаре П.П. Семенова-Тян-Шанского зафиксирован погост *Жердицы* Псковской губернии при озере *Жердицком* [Семенов 1865:225]. Существует село *Жедринка* в Саратовской области, деревня *Жедрино* в Мордовии и село *Жедрино* в Ульяновской области.

Один раз писатель употребляет именование одного из нижегородских воевод – *Лысгорь-Соловцев*: «*Пожарского поддержали воеводы Алябьев и Лысгорь-Соловцев*» Вероятно, речь идет о помещике *Соловцове Мисюре Ивановиче*: «дворъ Мисюря Иванова сына Соловцова», «а налеве земля розныхъ помѣщиковъ: Мисюря Соловцова» [Писцовая ... 1896:68, 183]. Б.М. Пудалов пишет, что в 1611 году «глава нижегородских дворян М.И. Соловцов был назначен руководителями ополчения воеводой в Яд-рин» [Пудалов 2011:33]. Личное имя *Мисюрь* – это прозвищное именование от «воинская шапка с железной маковкой или теменем и сеткой» [Даль 1995, т.3,330], ср.: «шапка с железной маковкой на темени; Миср – Египет из арабского [Веселовский 1974,200]. Фамилия *Соловцов (Соловцев)* имеет в основе слово ‘соловый’ – желтоватый, со светлым хвостом и гривой, масть лошади. «Родоначальник Соловцовых отличался цветом волос, который его односельчане считали соловым» [Федосюк 2002:186].

Таким образом, В.И. Костылев, описывая формирование нижегородского ополчения, достоверно отобразил роль нижегородских воевод в военных действиях в период Смуты. Именования воевод в романе «Кузьма Минин» почти полностью совпадают с историческими именованиями воевод.

Библиографический список

1. Баскаков, Н.А. Русские фамилии тюркского происхождения [Текст] / Н.А. Баскаков. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1979. – 279 с.
2. Белокуров, С.А. Разрядные записи за смутное время (7113-7121 гг.). – М.: Тип. Штаба Московского военного Округа, 1907. – 343 с.
3. Веселовский С.Б. Ономастикон [Текст] / С.Б. Веселовский. – М.: Наука, 1974. – 384 с.
4. Гациский, А.С. Нижегородский летописец [Текст] / А.С. Гациский. – Нижний Новгород: Типография губернского правления, 1886. – 137 с.
5. Забелин, И.Е. Минин и Пожарский: прямые и кривые в Смутное время [Текст] / И.Е. Забелин. – М.: Типография В.О. Рихтер, 1883. – 336 с.
6. Зинин, С.И. Введение в русскую антропонию (пособие для студентов-заочников) [Текст] / С.И. Зинин. – Ташкент: ТашГУ, 1972. – 278 с.
7. Костылев, В.И. Кузьма Минин: роман [Текст] / В.И. Костылев. – М.: Вече, 2012. – 400 с.

8. Медведкова, Е.С. Имя собственное в заглавиях исторических произведений В.И. Костылева [Текст] / Е.С. Медведкова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2014. – № 3 (16). С. 51-59.

9. Медведкова, Е.С. Иностранные имена собственные в исторических романах В.И. Костылева // Сборник материалов Международной научной конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». – Тольятти: Изд-во Волжского университета им. В.Н. Татищева, 2016. – С. 275-280.

10. Писцовая и переписная книги XVII века по Нижнему Новгороду, изданные археологической комиссией [Текст]. – СПб.: Синодальная типография, 1896. – 464 с.

11. Пудалов, Б.М. «Смутное время и Нижегородское Повожье в 1608-1612 гг. Историографический очерк. – Нижний Новгород: издательство «Книги», 2011. – 80 с.

АНТИВОЕННЫЙ ПАФОС СТИХОТВОРЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА "ВАЛЕРИК"

Мулюкина О.Л., учитель русского языка и литературы

Гимназия №38

г. Тольятти, Россия farik20121971@yandex.ru

Смотрите! Это - было...

И. Штокман

Война... Она не только не "отменяет", но ещё более остро ставит нравственные проблемы, усиливает в человеке чувство гражданского долга, не освобождает от необходимости отвечать за свои поступки, осмысливать происходящее.

М.Ю. Лермонтов, поручик Тенгинского полка, показал образцовую доблесть в бою у реки Валерик, события которого нашли отражение в одноимённом стихотворении "Валерик". Именно здесь великий поэт размышляет о бессмысленности убийства человека человеком, противопоставляет взаимоотношения людей гармонии природы, любви.

По форме "Валерик" - любовное послание. Первая и последняя части - это обращение к возлюбленной, которая, как думает лирический герой, равнодушна к нему. Стихотворение имеет сложную композицию: описанию кровопролитного сражения в нем предшествуют картины мирной жизни горцев, где Лермонтов ясно и открыто заявляет о своей любви к горцам и природе Кавказа:

Люблю я цвет их желтых лиц,...

Их шапки, рукава худые.

Их темный и лукавый взор
И их гортанный разговор.

...Зато лежишь в густой траве
И дремлешь под широкой тенью
Чинар иль виноградных лоз...

Такой предстает прифронтовая жизнь на фоне дивной и величественной картины природы Кавказа, созданной поэтом в традициях романтизма. Это спокойное, мирное течение жизни обрывается неожиданно. Гибель человека, тревога в русском лагере, вызванная конниками, прискакавшими во главе с мюридом, - зарисовка, предваряющая рассказ о жестоком бое на реке Валерик, "речке смерти". Его кульминацией была двухчасовая рукопашная схватка, после которой долго речная "мутная волна была теплая, была красная".

Лирический герой находится внутри сражения, он погружён в бой, что позволяет дать точную, детальную картину сражения. Прием контраста в описании битвы и гармонии мирной жизни позволяет поэту создать впечатление уродливости происходящего, атмосферу хаоса, разрушения, не подвластного разуму. Когда идет бой, людей (личностей) нет - одна сплошная масса, не понимающая того, что происходит, но автоматически продолжающая свою кровавую работу. С этим связано, думаю, употребление слов с безличным и неопределённым значением "дело началось", "все спряталось". Герой после боя выглядит опустошённым. И только после окончания битвы рассказчик снова начинает различать отдельных людей: солдата, умирающего капитана, генерала, чеченца Галуба. Подобные приёмы в создании картин войны необходимы Лермонтову для того, чтобы передать её бессмысленность, неестественность, уродливость. Смею предположить, что поэт не столько интересовался боем на Валерике, сколько взаимоотношениями людей: враждебность человека природе, себе подобным, всему мирозданию. Он не может понять, в чем заключается смысл этого нескончаемого противостояния на протяжении многих лет :

Я думал: жалкий человек
Чего он хочет!.. небо ясно,
Под небом много места всем,
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он – зачем?

По моему мнению, Лермонтов считает, что трагизм ситуации в том, что люди вынуждены убивать друг друга вместо того, чтобы жить в мире и братстве. Таков, на мой взгляд, антивоенный пафос стихотворения "Валерик".

Библиографический список

1. Архипов, В.А. М.Ю. Лермонтов. Поэзия познания и действия. – М.: Московский рабочий, 1965. – 471 с.
2. Висковатов, Р.А. М.Ю. Лермонтов. Жизнь и творчество. – М.: Современник, 1987. – 494 с.
3. Кормилов, С.И. Поэзия М.Ю. Лермонтова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 128 с.
4. Леонов, С.А. К изучению поэзии М.Ю.Лермонтова в IX и X классах // Литература в школе. – 1999. - №7. – С. 5-14.
5. Лермонтов, М.Ю. Сочинения: в 2 т. – М.: Правда, 1988. – 1 т. – 719 с.
6. Соловьев, В.С. Философия искусства и литературная критика. – М.: Наука, 1991. – С. 386.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА С. ШАРГУНОВА «1993. СЕМЕЙНЫЙ ПОРТРЕТ НА ФОНЕ ГОРЯЩЕГО ДОМА»

*Осьмухина О.Ю., д-р филол. наук, профессор
Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарева
г. Саранск, Россия, ostukhina@inbox.ru*

Традиционно романы С. Шаргунова считают последовательным воплощением в современной литературе основных философских, этических и эстетических принципов «нового реализма», или «неореализма». Как справедливо отмечает А. Серова [4], среди основных признаков «нового реализма» как литературного течения и типа художественного повествования исследователь отмечает следующие: противостояние постмодернизму как игровому, нарочито интертекстуальному, ироническому, фрагментарному дискурсу; выбор современного хронотопа; автобиографизм, позволяющий писателю креативно использовать воспоминания, собственный житейский опыт; социально-политический критицизм, не приводящий к формированию очевидных идеологических концепций; становление оптимистического миропонимания и поиск положительного героя, способного представить современного молодого человека в контексте его жизненной активности.

В связи с этим подчеркнем, что принцип построения художественного повествования через интерес к собственной биографии и социальной активности молодого человека предложен именно С. Шаргуновым и последовательно воплощен в романе «1993». Пристальное внимание прозаика к историческим событиям двадцатилетней давности объясняется его ради-

кально-либеральной позицией по отношению к современной России. Ее осмысление, равно как и политического поведения своих единомышленников, выступающих за коренные изменения в развитии страны, за смену ее политического курса потребовало экскурса в историю, события которой вполне могут повториться и сегодня. Писатель обнаруживает много общего в сознании нынешних россиян и соотечественников 1990-х.

Тяготеет к «новому реализму» и сама стилистика письма С. Шаргунова. Это реализм, который не нуждается в дополнительных уточнениях и определениях, изображающий типичного героя в типичных (причем конкретно-исторических) обстоятельствах, то есть хронотоп фактически соответствует социальной действительности наших дней, присутствует автобиографизм, социально-политический критицизм, поиски положительного героя. Помимо этого необходимо отметить и лаконичное, емкое название романа, которое сразу же возвращает читателя ко времени острого политического кризиса как закономерному финалу перестроечного времени. «Еще не успев толком открыть книгу, читатель уже настроен на то, что речь пойдет об октябрьских событиях в той, давней Москве 1993, Москве без массового интернета, почти без сотовой связи, но наполненной многообразными потоками человеческих энергий возмущения, ненависти, убежденности, отчаянья. Москве, населенной нами тогдашними» [1], – отмечает М. Замшев.

Другими признаками «новореалистического письма» здесь выступают многогеройность и некая сюжетная путаница, которые также призваны изобразить объективную реальность во всей ее сложности и неразберихе, какой она и представляется современникам. С ними гармонирует и общий отстраненно-объективный тон, тяготеющий к хроникальному повествованию и дающий объективную фактологическую оценку описываемых в нем событий. «Язык романа – предельно простой, ровный, правильные конструкции, сведенная к минимуму метафоричность», – характеризует слог З. Прилепин [3, с. 2]. Показательными в этом отношении являются уже первые строки произведения: «Когда-то, много лет назад, на Октябрьскую, тоже на митинг, вышел его дед, и тот выход, наверно, определил дедову судьбу. На Большой Якиманке кто-то раздавал листовки, кто-то белые ленты, кто-то протягивал красные флаги. Петя протиснулся ближе к железным рамкам, за которыми, загораживая проход, стояли полицейские. – Почему не пускаете? – осведомился *дородный мужчина с пружинистой бородкой*. – Ждем команды, – сказала *девушка-полицейский, обмахиваясь металлоискателем*. – Чьей команды? – спросил *паренек с камуфляжным рюкзаком, болтавшимся на плече*. – Не ясно, что ли? Главного упыря, – хитро подмигнул *приземистый старичок с седым мхом на круглой голове*. Закапал дождь, *Петина клетчатая рубашка* прилипла к лопаткам. *Раши у полицейских* затрещали – и начали пускать» [5, с. 5]. Очевидно, что прямая ав-

торская оценочность здесь отсутствует, характеристики героев скупы и ограничиваются лишь внешней детализацией образов, чтобы создать в воображении читателей хоть какую-то конкретику. «Стиль автора – лапидарный, чрезвычайно энергичный. Короткие предложения почти без прилагательных. Такое письмо иногда называют журналистским, хотя это, конечно, все равно проза. Далее, правда, язык становится иным, по-прежнему добротным и точным, но неторопливым, размеренным» [2], – справедливо характеризует стилистику повествования в «1993» Л. Подольский.

Лишь изредка автор голос нарушает общий подчеркнуто объективный тон повествования, не нарушая, однако, общей хроникальной установки. Например, когда отдает своему герою сугубо писательскую привычку: «В метро былолюдно, как всегда ранним утром. *Виктор разгадывал людей: каждого, как неизвестное слово*» [5, с. 153]. Или в некоторых описаниях: «Август девяносто третьего дошел до середины, *прихрамывая и полнея, наливаясь винным, все более кислящим соком*» [5, с. 60]. Размеренность повествования как свидетельство его объективности усиливается за счет обилия примеров приема синтаксического параллелизма, который можно считать наиболее характерной чертой романного изложения С. Шаргунова, например: «Он *спрашивал, спорил, бумага розовела* от винных клякс» [5, с. 9]; «Он узнавал их *по размеру, ритму, мелодии* – их кричали всю зиму, – и сейчас он с удовольствием подхватывал и махал кулаком, коротко, чтобы никого не задеть *по затылку или по уху*» [5, с. 9]; «По рядам понеслось: – *Фотограф! – Ой, там кровь! – Лестница пожарная!.. – Вперед!* – налитой мужик в длинной красной футболке поднял картонный плакат так высоко, что у Пети не получалось его прочитать. – *На Кремль!* – будто в шутку замычал пацан, натягивая белую маску до глаз» [5, с. 33]; «Отряд, плотный, как туча, полз на них. – *Мы не уйдем!* – заорал светлый пиджак и вдруг, подпрыгнув, швырнул айфон, звякнувший о глянцевитый шлем. – *Не уйдем!* – заорал Петя, но сделался необычайно легок и подвижен, ноги сами понесли куда-то в сторону» [5, с. 36]. Лаконичности изложения способствуют многочисленные метонимии и инверсии: «Он увидел, как *светлый пиджак дубасят и валят. Туча бурлила, захватив и затянув человек пятьдесят. Пропали красный платок, желтые очки, белая майка с серым велосипедом...*» [5, с. 36].

Весьма примечательна жанровая специфика романа «1993» С. Шаргунова. Прежде всего это семейный роман, поскольку в нем не просто повествуется о жизни семьи Брянцевых, но затрагивается история ее нескольких поколений: Виктора и его жены Лены, их дочери Тани, ее сына Петра Брянцева, который, как и его дед, не может пройти мимо проблем, терзающих его родину, не желает оставаться безучастным там, где народ высказывает свое мнение о ее будущем, вершит ее судьбу в прямом смысле. Поми-

мо того, что в центре внимания автора оказывается не отдельный персонаж, а целая семья, несколько ее поколений, а также их друзья, знакомые, целое множество персонажей, участвующих в создании портрета эпохи, существенной оказывается и бытовая составляющая. Это и неудавшийся брак Виктора и Лены, и их тщетные попытки как-то наладить супружеские отношения, и бытовые детали, в общей совокупности предельно точно характеризующие и отражающие жизнь человека перестроечного времени, который «вырос» из мерок советской и постсоветской действительности, захотел другой, иной жизни. С одной стороны, красный пионерский галстук, над которым насмеются Таня и Рита, но еще продолжают его носить, с другой, – «Пугачиха», Титомир, Ветлицкая и прочие лица «новой эстрады», мечты о богатых иностранцах, останавливающихся в «Сказке», «помада из Америки» и т. д. Это бытовая, культурная, духовная «неразбериха» точно характеризует эпоху «гражданской войны» в России 1993 года.

Некоторые события из жизни семьи Брянцевых переданы очень последовательно, скрупулезно, «поминутно», поскольку они касаются тех страшных для страны и ее народа дней, в которые решалась судьба целого государства. Поэтому важной в повествовании оказывается его хроникальность. Таким образом, «1993» – это семейная хроника.

Однако поставивший себе целью показать не просто жизнь семьи, но историю страны на примере одного семейства, С. Шаргунов понимал, что жанр «семейной хроники» необычайно узок для такой масштабной идеи. Поэтому он сознательно раздвигает его границы, создает более сложную, синкретичную жанровую формацию, накладывая на жизнь семьи огромный слой реальных исторических событий, помещая ее в этот реальный исторический контекст, превращая семейную хронику в хронику семейно-историческую.

Нельзя забывать и политическую составляющую «1993». Посвященный эпохе «гражданского слома», политической борьбе и политическому кризису 1993 года, охвативших страну, центральных персонажей С. Шаргунов показывает их участниками. По сути, все герои в определенный момент оказываются по ту или другую сторону политических баррикад, поскольку безучастными к политике в то время просто невозможно было оставаться. Поэтому можно говорить и о жанре политического романа, черты которого также весьма ярко проявляются в повествовании (справедливости ради, отметим, что З. Прилепин усматривает в «1993» признаки и производственного, и городского романа, что справедливо, поскольку действие разворачивается в Москве, много внимания уделяется профессии героя, его трудовым будням).

Таким образом, стилистическое своеобразие романа С. Шаргунова «1993» определяется общими установками автора и ориентацией его письма

на преимущественно «неореалистическое» изображение действительности, для которого характерны подчеркнуто объективный тон повествования, фактологичность и хроникальность (обуславливающие и отчасти объясняющие многогеройность произведения, запутанность сюжета), сосредоточенность на социальной действительности и социально-политический критицизм, поиски положительного героя, предельно простой, лаконичный язык (с обилием метонимий, позволяющих избежать лексической избыточности), практически лишенный авторской оценочности, тяготеющий к максимальной размерности, которые достигаются частым использованием приема синтаксического параллелизма. Примечателен жанровый синкретизм романа: это синтез семейно-исторической хроники с элементами политического, производственного и городского романа. Именно такая сложная жанровая формация отвечала магистральной задаче: изучая и анализируя социальную действительность современной России и России 1990-х, осмыслить пути социальных преобразований сегодня и определить истинные истоки тех кровавых революций, которые ей пришлось пережить в прошлом столетии.

Библиографический список

1. Замшев, М. «1993» Сергея Шаргунова на фоне «Русской весны» [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.litrossia.ru/2014/13/08747.html>.
2. Подольский, Л. «Семейный портрет на фоне истории» (чистые и светлые люди возле Белого дома ненавидели чистых и светлых людей возле мэрии) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ng.ru/lit/2013-11-21/5_dom.html
3. Прилепин, З. «Пошел, увидел, рассказал...» (Сергей Шаргунов. «1993»: Семейный портрет на фоне) // Новая газета. – 2013. – № 119. – С. 2.
4. Серова А. А. Новый реализм как художественное течение в русской литературе XXI века: дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2015. – 290 с.
5. Шаргунов, С. 1993. Семейный портрет на фоне горящего дома. – М.: АСТ, 2013. – 570 с.

РОМАН У.ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ» КАК ТРАГИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ

Пискунова Т.А.

Гимназия № 38

г. Тольятти, Россия, puskunovata@ya.ru

Категория трагического – одна из основных категорий эстетики искусства. Н. Бердяев определяет сущность трагического прежде всего, как «бе-

зыходность», как «неискоренимые противоречия действительности» – это смерть, которая неустранима, тогда как в человеческой душе живёт жажда вечной жизни, бессмертия. Но и сама жизнь ведь наполнена умиранием: умирают надежды, умирают чувства, гибнут силы. Трагизм показывает, что жизнь лишена смысла, но именно трагизм заставляет с особенной силой ставить вопрос о смысле и цели жизни. Любой трагический конфликт – это всегда конфликт, касающийся духовно-нравственных проблем, заключенных в самой личности.

Именно такой конфликт разворачивается перед нами на страницах романа нобелевского лауреата Уильяма Голдинга «Повелитель Мух», который традиционно определяется как драматический, но, на мой взгляд, конфликт произведения носит трагический характер. Обратимся к событиям и героям романа. После авиакатастрофы группа выживших детей попадает на необитаемый остров и оказывается изолированной от всего мира – таков сюжет произведения. Первоначальный конфликт – между обстоятельствами и стремлением героев преодолеть их – не является по своей сути трагическим. Однако по мере того, как дети начинают строить новое общество, конфликт начинает приобретать трагический характер. Изначально культурная, цивилизованная группа из детей и подростков – певчих церковного хора – постепенно начинает утрачивать связь с общественными нормами и моральными принципами. В стремлении выжить дети начинают убивать друг друга.

Тема утраты человеческого в человеке по своей сути является трагической. В романе эта тема усугубляется тем, что утрачивают человеческий облик дети. Дети в литературе всегда рассматривались как носители нравственной чистоты, незапятнанной совести. Конфликт романа, таким образом, мы можем определить как конфликт между первоначальным стремлением сохранить человеческий облик и способностью человека опуститься до самых жестоких преступлений в условиях отсутствия позитивной сдерживающей силы. И этот конфликт несет несомненный трагический характер, поскольку остается в романе неразрешимым, но и примириться с ним нельзя.

Как драматический конфликт перерастает в трагический? Проанализируем ход событий. С самого начала детьми движут добрые намерения. Завязка романа приходится на момент знакомства главных героев романа – Ральфа и Хрюши: мальчики, встретившись сразу после катастрофы, пытаются осознать, что с ними произошло. Путь решения, на их взгляд один – вести себя как взрослые. Они собирают вокруг остальных детей звуками морской раковины и поначалу пытаются сохранить на острове культурные и цивилизованные основы своей страны.

Конфликт начинает приобретать трагический характер, когда переходит в область межличностных отношений, и на первый план выходит проблема поведения человека в условиях отсутствия правил и норм поведения.

Дети создают маски. Изначальной целью была маскировка, но позже охотники почувствовали, что они могут скрыться за этой маской, притвориться кем-то другим и не нести ответственности. Спрятавшись за масками, охотники перестали подчиняться правилам. На острове не действуют запреты взрослых, и дети оказываются во власти инстинктов. Внутренние конфликты (страх, стыд, беспомощность) находят воплощение во внешнем конфликте в форме агрессивного поведения по отношению друг к другу.

Теория литературы определяет трагический конфликт как «представление о невозможной утрате человеческих ценностей». Именно это и происходит в романе - трагический разлад между внутренней нравственностью героев и постепенным их превращением в зверей, не подчиняющихся никаким законам. Конфликт усугубляется с первой пролитой кровью. Героями владеет новое чувство – чувство власти над другими – и они уже не так стремятся вернуться в привычный мир людей, в привычный мир правил. Перед потрясенным читателем возникает новая, опьянённая вседозволенностью цивилизация, которая боится лишь выдуманного ими самими Зверя. Нельзя не заметить, что образ Зверя в романе прямо соотносится с образом Дьявола. Первоначально Зверь появляется в ночных кошмарах малышей, которые видят его как «змея», висящего на деревьях. А это уже переводит конфликт романа в область вечного конфликта добра и зла, Бога и Дьявола.

Большинство ребят боятся, что Зверь может их убить, не подозревая, что, в первую очередь, бояться нужно самих себя. Так закономерно конфликт драматический - герой и обстоятельства, которые он преодолевает, - превращается во внутренний, неразрешимый трагический конфликт между божественным и дьявольским, скрывающимся в самой природе человека.

Трагедия заключается прежде всего в том, что в романе изображён замкнутый круг зла, из которого нет выхода, поскольку зло находится в самом человеке. Герои не способны преодолеть обстоятельства и гибнут, но именно это заставляет читателя задуматься. Таким образом, внутренний конфликт - противоречие между нравственными законами и внутреннем «зверем» в человеке – является главным, а он всегда носит трагический характер. Все обстоятельства трагичны: безысходность положения детей, их бессилие перед злом, их гибель. Заканчивая роман, автор оставляет финал открытым: да, дети спасены, но спасен ли мир и что будет с человеком, если в душе уже посеяны зерна ненависти и страха? И это одна из главных проблем человечества.

Хрупкость цивилизации и человеческая жестокость, сплетаются в этом романе с осуждением, выставлением напоказ всех самых опасных пороков человечества, причем не конкретной эпохи, а в глобальных, вневременных масштабах, а неразрешимость и глубина психологического конфликта позволяют отнести роман «Повелитель мух» к произведениям трагическим.

Библиографический список

1. Аристотель Поэтика. Риторика. – Санкт-Петербург, «Азбука», 2000 г. стр. 140-146.
2. Бердяев, Н. Философия творчества, культуры, искусства. – М., «Искусство», 1994, 2 том.
3. Голдинг, У. «Повелитель мух» - М., «АСТ», 2014.
4. Костелянец Б.О. Драма и действие: Лекции по теории драмы / Сост. и вст. ст. В.И. Максимов, вст. ст. Н.А. Таршис. М.: Совпадение, 2007. 502 с.
5. Тураев, С. Словарь литературоведческих терминов. – М., «Просвещение», 1974 г. стр. 54-55.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИКИ И.А. ГОНЧАРОВА

*Романов Д.А., д. филол. н., профессор
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия, kafrus@rambler.ru*

Как результат творчества крупного художника и мастера слова, публицистика И.А. Гончарова сохраняет свою актуальность. Разберем ее отдельные синтаксические особенности на примере статьи «Лучше поздно, чем никогда» (1879 г.).

Гончаров использует весьма разветвленные синтаксические конструкции для оформления сложной мысли, включающей многочисленные логические «развертывания», пояснения и комментарии, имеющей линейные и нелинейные переходы в другую мысль. Такие конструкции Гончарова всегда абсолютно безупречны с точки зрения языковой правильности и при всей своей формальной сложности доходчивы, понятны и доступны читателю ввиду прозрачности структурного ветвления, отсутствия двусмысленностей в использовании синтаксических скреп, строгой смысловой последовательности без умолчаний, пропусков и эллипсисов. Сложный, но ясный синтаксис публицистики Гончарова, безусловно, является свидетельством хорошей предварительной продуманности того, о чем пишет автор. Эта предварительная продуманность, логическая шлифовка вовсе не оборачивается безэмоциональностью или сухостью изложения. Наоборот, каждая подобная конструкция несет значительный чувственный заряд. Гончаровская логика почти всегда патетична, но не криклива, не хаотична ни в содержательном, ни в формально-структурном отношении. Вот яркие примеры подобных конструкций:

Пишу прежде всего для тех не составляющих уже теперь большин-

ства в обществе любителей художественной литературы, которые еще нередко продолжают в разговорах со мною обращаться к «Обрыву» и среди которых найдется более сочувствия и, следовательно, более чуткости, определенности и беспристрастия в оценке – и самых образов и того, что они выражают, если они выражают какой-нибудь другой смысл, кроме портретного сходства и яркости кисти [446]¹.

Одним из самых частотных риторических приемов Гончарова является градация. Разумеется, в первую очередь, это градация прилагательных (в полной форме – как определений, в краткой – как именных частей составного сказуемого) иногда с добавлением субстантивных компонентов: *вот давнишний, мудреный, спорный вопрос; самолюбивый, простой, обыкновенный юноша; фигура графа, сознательно-умная, ловкая, с блеском.*

Но встречаются глагольные градации (*они убеждают, учат, уверяют; поколение учится, познает, изобретает, творит*) и градации смешанного, атрибутивно-глагольного типа (*ум его тонок, наблюдателен и преодолевает фантазию и сердце; граф прост, умен и держит себя с достоинством*).

Градации субстантивов более редки, но они также свойственны публицистическому стилю И.А. Гончарова. Вот пример подобной градации, удвоенной в предложении для создания антитетического градационного построения, которое обладает значительным воздействующим риторическим эффектом: *...я, выставив рядом русского же, как образец энергии, знания, труда, вообще всякой силы, впал бы в некоторое противоречие с самим собою, то есть с своей задачей – изображать застой, сон, неподвижность* [458].

К градационным рядам примыкает сходный по выполняемой риторической функции прием употребления однородных членов предложения, лексически представленных синонимами. Вот, например, яркий образец деепричастной синонимической однородности, троекратно подчеркивающей творческое начало фантазии: *Праздная фантазия в таких натурах чаще всего бросается в сферу чувств..., производя экзальтацию, творя идола, порождая из всего этого какую-то горячку или шутиху...* [465].

Однородный ряд может и не носить синонимического характера, а объединять различные, но одинаково важные для публициста понятия, выраженные, например, существительными из сферы общественно-политической лексики. Подобные отвлеченные по семантике существительные были весьма частотны в XIX веке, а потому нередко встречаются в статье Гончарова как однородные ряды: *... Волохов говорит именем правды, разума и свободы: но в этом все сходны с ним: и старые и новые люди, и консерваторы, и либералы!* [470].

¹ При цитации анализируемой статьи в квадратных скобках приводится страница по изданию, указанному в списке литературы.

Нередко предложения Гончарова включают несколько однородных рядов, что способствует усилению убеждающей силы публициста. Так, в приводимом ниже случае это ряды сказуемых, прямых дополнений (представленных формами родительного падежа существительных при отрицании) и согласованных определений (выраженных контекстуально антонимическими по семантике прилагательными, первое из которых уточняется еще одним прилагательным): *Они пока еще **порывались** к новому, много **говорили**, **ставили** себе идеалы, **бросались** от одного дела к другому, **искали** деятельности: и туда, в этот период, ушло много **растерявшихся** втуне талантов, не имевших **определенного пути**, **сознательных целей**, и **снедаемых** и **своею собственной, частною, и казенною** обломовщиной [464].*

Емкости и широты охвата рассматриваемой проблематики Гончаров добивается за счет использования конструкций с однородными сказуемыми. Такого рода синтаксические построения в русской публицистике с помощью многочленной предикации позволяют обобщить значительный ряд явлений, придавая ему вид внушительного перечисления, логической исчерпанности и т. п.: *Адуев кончил, как **большая часть** тогда: **постушался** практической мудрости дяди, **принялся работать** в службе, **писал** в журналах (но уже не стихами) и, пережив эпоху юношеских волнений, **достиг** положительных благ, как **большинство**, **занял** в службе прочное положение и **выгодно женился**, словом, **обделал** свои дела [453].*

Однородные ряды второстепенных членов предложения могут входить в состав различного рода риторических фигур, например антитестических, за счет чего их логический вес в высказывании значительно повышается. Так, в приводимом ниже случае противопоставленные ряды однородных определений становятся смысловой доминантой предложения: *Хор старших поколений пел: «Как можно выводить в романе, претендующем на художественность, такую **грубую, неряшливую** фигуру и сводить ее с **изящной, тонкой** фигурой Веры?» [469].*

Публицистический стиль Гончарова изобилует разного рода структурными повторениями и единствами. Это придает статье ритмичность и размеренность, напоминающие стихотворные строки. Гончаров – мастер создания прозаических строф. Именно благодаря этой органичной поэтичности его публицистика имела такой успех у современников и продолжает оставаться читаемой до настоящего времени (стоит только вспомнить феномен статьи «Миллион терзаний», которую с неослабевающим интересом читают уже почти 150 лет!). Прозаическую строфу Гончаров мог создать на любой основе. Выше говорилось о вопросительных и восклицательных риторических периодах. Необходимо добавить строфы, основанные на лексических повторах, одинаковой пунктуации и синтаксическом параллелизме. Например: *Мы не равны: вы выше нас, вы – сила; мы – ваше орудие, мы сделаем всю черновую работу; а вы,*

рождая нас, берегите нас... <...> Мы – творцы в черной работе: в науке, в искусстве, в возделании внешней природы; мы – внешние деятели. Вы – создательницы и воспитательницы людей, вы – прямое, лучшее орудие бога... [476–477].

Гончаров использует риторический прием «логического подхвата», – когда следующее предложение начинается с повтора одного из слов предыдущего предложения; при этом логика рассуждения строится на смысловом развертывании именно этого повторенного слова: *Я следил за отражением этой борьбы на знакомом мне уголке, на знакомых лицах. Следил, – говорю я, – надо бы сказать: смотрел и писал, даже не думая, что вбираю в себя впечатлительным воображением лица и явления, окрасившиеся в краски момента, и такими выдаю их назад, то есть кладу на бумагу [465].*

Гончаров вступает в прямой диалог с читателями статьи, моделируя вопросно-ответную форму изложения своих мыслей. Здесь он опирается на солидную художественную и публицистическую традицию русской литературы, заложенную Пушкиным и Гоголем, которые любили подобные диалоги. Вот примеры из статьи Гончарова: *Какие это женищины? – скажут мне. – Всякие! – отвечу я [473]. «Зачем вводить это в роман?» – говорили, между прочим. «Зачем писать роман? – отвечу я, – если он не должен отражать жизни!» [474].*

Приведенный выше обзор языкового оформления публицистики И.А. Гончарова далеко не полон. Однако он дает ясное представление о богатстве и разнообразии его риторической палитры.

Библиографический список

1. Гончаров, И.А. Лучше поздно, чем никогда. (Критические заметки) // Гончаров И.А. Соб. соч. В 6 т. Т. 6. – М.: Правда, 1972. – С. 441–492.

ОБ ОТРАЖЕНИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XXI ВЕКА

Тараносова Г.Н., д-р пед. н., профессор

Лебявская М.Г., к. филол. н., доцент

Тольяттинский государственный университет

г. Тольятти, Россия, lejvskaja.marina@rambler.ru

Нельзя не признать, что последние десятилетия развития литературного процесса в России ознаменовались явной актуализацией тематики, связанной с отражением таких ценностных категорий, как повседневность и провинция. И это симптоматично, памятуя, что под ценностями понимаются основные принципы устройства семьи, общества и государства, разде-

ляемые большинством граждан, а также этическая, моральная оценка поведения человека в разных сферах его жизнедеятельности. Система ценностей – это, по сути, сетка координат, вне которой утрачивается не только идентичность, но и смысл существования любой цивилизации. Что именно входит в ценностный минимум показывает сама жизнь¹.

Представленное понимание концепта «ценность» вносит, как представляется, ясность в осмысление причин появления писательского интереса к культуре повседневности, поскольку она вбирает в себя пристальное внимание к деталям жизни обычного человека, обозначает выход к новому пониманию сложных социальных явлений.

В качестве небольшого экскурса и уточнения заметим, что отображение культуры повседневности в философии как факторе научного осмысления этого феномена ведёт свой отсчёт с начала XX века в контексте интеллектуализации и символизации культуры повседневности в форме разрыва между интеллектуальной культурой начала прошлого века и культурой повседневности.

Особенно важно в современных реалиях осмыслить культуру повседневности провинции, признавая при этом, что это сложный и мало изученный пласт российской культуры. Сложность заключается в том, что и провинция испытывает влияние глобализации и стандартизации, что приводит к нивелировке ценностей, утрате субъектной идентичности, упрощению культурного содержания, распространению массовой культуры. Однако, в то же время, нельзя не замечать, что современность возобновляет архаические практики, ритуалы традиционного, воспроизводит мифологию на новый лад. Со всей очевидностью, отмеченные процессы находят своё отражение в провинциальной литературе, особенно ярко обозначенное в первых десятилетиях наступившего века.

То, что повседневность как явление культуры стала наиболее заметной приметой в изображении русской провинции современными писателями, видится в том, что «писать о провинции значит исследовать саму российскую идентичность»², что «настойчивое внимание к провинции отражает, очевидно, потребность осознать суть периферийности и «провинциальности» России как таковой³» и что «в литературе провинциальная жизнь явлена в смешении тем, предметов изображения, стилей, времён, и все эти разнообразные «обломки» прибываются к «провинциальным берегам». < ... > Провинция – это место, где можно натолкнуться на что угодно.

¹ Рубинский, Ю.И. Ценностные ориентиры. [Текст] / Большая Европа. Идеи, реальность, перспективы. – М.: Весь мир, 2014. – С. 60 – 78.

² Лаунсбери, Э. «Мировая литература» и Россия / Э. Лаунсбери. // Вопросы литературы. 2014, № 5. - С. 9.

³ Там же С. 10.

И где возможно всё». < ... > Понятие *провинция* вбирает в себя всё и вся, что присуще русской культуре, и тем самым выражает её синкретизм»¹.

Подчеркнём также, что в дискурсе провинциальной культуры обозначилось особое отношение к социокультурной среде, воспринимаемой и переживаемой как ценность. Ощущение общности, «родного дома», тепла, уюта проявлялось всякий раз, когда предпринимался поиск в контексте провинциальной культуры неотчуждённой духовности.

Заметим и то, что пребывание в мире провинциальной культуры сопряжено с опасной возможностью абсолютизации перечисленных ценностей повседневности, измерения духовной жизни приметам быта, появлением проблемы соотношения традиционной высокой культуры, ориентированной на духовные ценности бытия, и повседневности.

Русскую литературу всегда отличало внимание к человеку, его внутреннему миру. Портрет героя, окружающая обстановка, пейзаж помогали создать яркие образы. Детали повседневности, даже, на первый взгляд, незначительные, «работали» на создание картины мира и жизни человека в нём. Продолжая традиции «деревенской прозы» XX века писатели нашего столетия размышляют не только о жизни российской глубинки, но и о судьбах Отечества в переломную эпоху.

В последнее время стало возможным говорить об эволюции взглядов многих писателей-современников на жизнь и человека в рассматриваемом ракурсе, что проследим далее на примере творчества современного талантливого автора Р. Сенчина – сопоставления двух его рассказов.

Более десятилетия разделяют рассказы Р. Сенчина «Чужой» и «Помощь», опубликованные в журнале «Знамя», соответственно в 2004 и в 2015 годах. На первый взгляд, их тематика не меняется. И там и там главным героем становится писатель, не теряющий связи с провинцией, писатель, размышляющий о болевых точках жизни своих земляков. Однако в рассказе «Чужой» писатель - только гость в провинции. Он обосновался в Москве, в небольшой городок приезжает на время. На местную жизнь смотрит несколько свысока. В описаниях преобладают сочувственно-нисходительные тона: «... райцентровский городок сплошь из избушек, у всех огороды, все, кроме нескольких конченных алкашей, живут по одному распорядку, одними заботами»². Вспоминает рассказчик и свою классную руководительницу - учительницу географии, которая «...нигде, кажется, дальше краевого центра не была»³. Предсказуем здесь и вывод: «... мне та-

¹ Лаунсбери, Э *Мировая литература* и Россия / Э. Лаунсбери. // Вопросы литературы. 2014, № 5 - С. 11.

² Сенчин Р *Чужой* [Текст] / Знамя, 2004, № 1 С.102.

³ Там же С 102

кая жизнь всегда не особенно нравилась»¹. Жизнь рассказчика связывается со столицей, где он стал «более-менее известным, материально обеспеченным»². В родные края он теперь приезжает не столько повидаться с родными, сколько «отдохнуть от Москвы, на месяц сменить обстановку, набраться впечатлений о провинциальной жизни»³. Как гостю ему нравится «ритм городка, неторопливый, размеренный, полусонный»⁴.

Символично название рассказа – «Чужой». И действительно, рассказчик отделяет себя от местных жителей, он все более ощущает «отдаление от этих людей», его «коробят их мало складные речи, пересыпанные вздохами, междометиями, с постоянно путающимися падежами»⁵. Смешна ему и их манера одеваться. Много размышляет герой-рассказчик о незавидном будущем молодого поколения из провинции, с грустью говорит о преждевременной старости, увядании красоты местных женщин.

В рассказе подмечено и специфическое отношение провинциалов к столичным жителям, в котором ощущается зависть к более удачливым землякам. Их представления о столичной жизни складываются из впечатлений от популярных телевизионных шоу, сериалов.

Герой признается, что в Москве он «самый настоящий провинциал, со всеми минусами этих людей»⁶. «Его «столичная жизнь» мало чем отличается от «провинциального прозябания»⁷. Отсюда и мечты героя вернуться на родину, купить крепкую избу с большим огородом. Вызывают его восхищение женщины российской глубинки. «Двужильные, покладистые, терпеливые, кажется, до бесконечности»⁸.

Итак, чужим оказывается среди земляков обосновавшийся в Москве провинциал. Чужой он не только для маргинальных одноклассников, но и для сохранивших человеческие чувства и понятия о нравственности земляков.

Более чем через десятилетие (2015 г.) в журнале «Знамя» был опубликован другой рассказ Р. Сенчина «Помощь», в котором также затронута тема писателя в провинции, позволяющая заметить изменения в осмыслении провинции и связанного с ней мотива возрождения России.

Если в рассказе «Чужой» только появляется надежда на нравственное возрождение человека, пробуждение совести у некоторых людей, пусть и

¹ Там же С. 103

² Там же С. 104

³ Там же С. 103

⁴ Там же с.103

⁵ Там же С.104

⁶ Сенчин, Р. Чужой [Текст] / Знамя, 2004, № 1. С. 105

⁷ Там же С.105

⁸ Там же С.105

под влиянием решительного характера начальницы почтамта, то в рассказе «Помощь» эта надежда обретает реальное воплощение.

Главный герой рассказа - успешный писатель уже сам стремится поселиться в глубинке. В разрушенной деревне он строит деревянный дом, которому суждено стать «родовым гнездом». Иным становится и отображение повседневности провинции в рассказе.

С одной стороны, кажется, мало что изменилось в российской глубинке. Та же неустроенность, а то и просто «разруха». Но автор отмечает, что на месте стертой с лица земли деревни появились летние «скворечники, кирпичные коттеджи, избы»¹. Именно здесь строит родовое гнездо писатель Трофим Гуцин.

По сравнению с предыдущим рассказом уже нет в описании обреченности. Хозяина нового дома даже не смущает «несколько километров разбитого, заболоченного проселка, который словно бы защищал, не пускал к дому его всех подряд²». С улыбкой говорит он, что «... такие дороги не раз спасали Россию³». В отличие от героя рассказа «Чужой», Трофим Гуцин не только «дачник», «охотник за провинциальными деталями». Он пытается изменить к лучшему жизнь земляков, убеждает их «со смыслом жить» и «помогать тем, кто остался, спасти Родину свою⁴». Его слова порой доходят до сознания местных жителей, которые «на некоторое время как-то оживали, взбадривались. Но потом снова падали в грязь⁵».

Меняются характеристики, данные писателем жителям деревни. Пренебрежительные словечки «народец», «обылдился» в рассказе «Чужой» сменяются другими оценками. «Хорошие люди» - таково мнение супругов Гуциных о жителях деревни. Описание реалий неприглядной повседневной жизни не мешает автору заметить: «Красивые, в сущности, люди. Особенно глаза... такие глаза у героев картин Васильева, раннего Глазунова⁶».

Описание безрадостного, бесцельного существования жителей деревни, сопровождаемого попойками и бессмысленными драками, соседствует в рассказе и с размышлениями о мечте людей вырваться из этого заколдованного круга. Так, услышав, что Трофим Гуцин уезжает с гуманитарными грузами в Новороссию, спившийся Сашка преображается. Он искренне просит Трофима взять его с собой: «Хоть человеком себя почувствую там. Я ведь могу⁷». Меняется он даже внешне: «Лицо расправилось, из глаз ис-

¹ Сенчин, Р. Помощь. [Текст] / Знамя, 2015, № 5 . – С.60-85.

² Там же С.60

³ Там же С.60

⁴ Там же с 62

⁵ Там же С.62

⁶ Там же С.69

⁷ Сенчин, Р. Помощь. [Текст] // Знамя, 2015, № 5 С. 62

чезла похмельная муть¹». Такие же перемены отмечает автор и в других местных жителях.

Таким образом, в рассказе «Помощь» очевидны изменения в сознании и характерах людей. Меняется и сам писатель. Это уже не растерявшийся, не сумевший стать «своим» в столице провинциал, человек, без дома и семьи. Теперь Трофим Гуцин - отец четверых детей, глава семейства, чувствующий в себе силы, чтобы помочь всем страждущим. «Его, Трофима Гуцина, ждало большое и важное дело. Он ехал в Донбасс и вез нуждающимся помощь²».

Библиографический список

1. Лаунсбери, Э. «Мировая литература» и Россия / Э. Лаунсбери. // Вопросы литературы. 2014, № 5. - С. 9 – 24.
2. Рубинский, Ю.И. Ценностные ориентиры. [Текст] / Большая Европа. Идеи, реальность, перспективы. – М.: Весь мир, 2014. – С. 60 – 78.
3. Сенчин, Р. Чужой. [Текст] / Знамя, 2004, № 1. - С 102-110.
4. Сенчин, Р. Помощь. [Текст] / Знамя, 2015, № 5 . – С.60-85.

Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ В АРМЯНСКОЙ ПРЕССЕ XIX ВЕКА

Ханян К.С., к. филол. н., доцент

Армянский государственный педагогический университет

им. Х. Абовяна

г. Ереван, Армения, kkhanian@mail.ru

В XIX веке русская общественно-политическая мысль продолжила свое развитие в лице Николая Гавриловича Чернышевского, ставшего пророком для нового поколения революционеров.

Как революционер и как писатель Н.Г. Чернышевский стал известен не только русскому, но и армянскому народу.

В армянской действительности XIX века одним из первых, кто заговорил о непосредственных связях в Петербургском университете между Чернышевским и кавказскими студентами, был редактор издаваемой в Тифлисе газеты “Новое обозрение” Г. Туманов. Он писал: “В 60-ые годы прошлого века оживление духовной жизни России оказало особо благотворное влияние на студентов, живущих в Петербурге. Они тепло откликнулись на те требования жизни, которые возникли в то время в кругах передового русского общества. Студенты Кавказа особо сблизились с Чернышевским и

¹ Там же С.62

² Там же С.85

его семьей”¹.

Заслуживает внимания также одна из статей известного публициста Аветика Арасханяна, написанная в 1880-ые годы. В ней отмечается: “Предложенное Чернышевским движение не было обособленным в одном месте, а было распространено также в отдаленных местах этой большой страны. Молодежь Кавказа попала под то же влияние, и множество юношей стали поклонниками сочинений Чернышевского, сделав его своим кумиром”².

Как пишет известный исследователь армяно-русских литературных связей Гурген Овнан, не случаен тот факт, что “редактируемый Чернышевским, Добролюбовым и Некрасовым журнал “Современник” в 1850-60-ых годах имел своих подписчиков в Ереване, Эчмиадзине, Александрополе, Каракилисе, Дилижане и других местах... Связь Чернышевского с молодежью Закавказья была настолько тесной, что царское правительство подозревало, что Чернышевский может с помощью этой молодежи через Закавказье убежать за границу. Вероятно, сыскные органы имели какие-то сведения по этому поводу, потому что даже подозревали, что этот побег может состояться через Ереван в Турцию или Иран. Поэтому министр внутренних дел царской России посчитал необходимым специальным письмом предупредить руководителя внутренних органов Еревана, чтобы последние, если к ним обратится Чернышевский, не выдавали ему заграничный паспорт”³.

Слишком скудны письменные свидетельства армянской критической мысли XIX века об ее отношении к Чернышевскому. Это объясняется тем, что имя этого великого революционера было строго запрещено на страницах печати и публичных выступлениях. Запрещено было также и издание его сочинений.

Заслуживает внимания отношение драматурга, литературного и театрального критика Микаэла Патканяна к Чернышевскому. Как отмечает Г. Овнан, М. Патканян в одной из своих статей обращает внимание армянского читателя на работу Чернышевского “Очерки гоголевского периода русской литературы”. В 1860 году, споря с одним из его критиков, Патканян обращается к принципам реалистического театра, приводит цитаты Белинского, опирается на его теоретические положения, затем в сносках отмечает: “Я благодарен видному автору за отличные знания и особенно за несравненно высокие достоинства его критики”⁴.

¹ Г.М. Туманов. Характеристики и воспоминания. Тифлис, 1913. - С. 230. (здесь и далее перевод с армянского наш – К.Х.)

² ЦГИА Грузинской ССР, фонд 480, опись 1. - С. 862.

³ Г.Овнан. Армяно-русские литературные связи в XIX-XX веках. Книга 1, Ереван, 1960. - С. 203.

⁴ Там же. - С. 207-208.

Несмотря на то, что царская цензура запретила освещать в печати информацию о переезде Чернышевского из Сибири, несколько изданий сообщили читателям об этом. Так, газета “Мшак” за 9 ноября 1883 года сообщает: “Автор романа “Что делать?” возвращается из Сибири, где он проживал на протяжении 20 лет, будучи сослан туда, а теперь живет в Астрахани. Здоровье Чернышевского, по свидетельствам газет, удовлетворительно”¹.

Обратимся к политике, проводимой газетой “Мшак” по отношению к пропаганде передовой русской литературы и публицистики. В своей передовой статье “Новая армянская литература” за 1882 год в газете отмечается: “Мощное литературное движение в России имело свое воздействие... и на нас, армян”². А в 32 номере за 1883 год подчеркивается, что “история великого народа, как в далеком, так и близком прошлом, может стать школой для того народа, который только вступает на уже пройденный ею путь”³. Симпатии Арцруни были на стороне русских западников, защитником которых был Чернышевский.

После смерти революционера-демократа некоторые газеты сообщили весть о его смерти. Так “Мшак” за 21 октября 1889 года писала: “Видный русский писатель Николай Чернышевский умер в Саратове 17 октября. Умершему писателю было 60 лет”⁴.

Царская цензура запрещала печатать на страницах периодики статьи о Чернышевском. Но некоторые из них сохранились в архивах Кавказского цензурного комитета. Один из этих материалов принадлежит астраханскому корреспонденту кавказских армянских газет. Он писал: “В последние годы, когда он (Чернышевский – К.Х.) жил в Астрахани, каждый из приезжающих сюда молодых людей считал своим долгом посетить Чернышевского. Многие, кто не знал, что делать, шли к нему с надеждой получить ответ на этот проклятый вопрос “Что делать?”. И Чернышевский всегда отвечал одно и то же: “Учитесь, всегда учитесь, только наука может указать вам путь, только она может дать ответ на этот ваш вопрос”⁵.

В запрещенных публикациях особое место занимает статья уже процитированного выше видного публициста Аветика Арасханяна о жизни Чернышевского, его литературной деятельности, равно как об его гениальных исследованиях в области политики и политэкономии. А. Арасханян, в частности, отмечал: “Сколько и сколько мыслей было взволновано только

¹ “Мшак”, Тифлис, 1883, № 171.

² “Мшак”, Тифлис, 1882, № 242.

³ “Мшак”, Тифлис, 1883, № 32.

⁴ “Мшак”, Тифлис, 1889, № 120.

⁵ Г.Овнан. Армяно-русские литературные связи в XIX-XX веках. Книга 1, Ереван, 1960. - С. 230.

при произнесении его имени! Имя Чернышевского самое известное и самое народное, хотя едва ли найдется кто-либо другой, вокруг которого будет столько ненависти и вражды.

Чернышевский был руководителем одной из партий в России, и история этой партии тесным образом была связана с новейшими движениями в Западной Европе, руководители которых были Маркс, Лассаль, Энгельс, Бебель, Либкнехт и другие. Однако Чернышевский был больше последователем Маркса и Лассаля, но одновременно он был великой личностью, как и его современники”¹.

На смерть Чернышевского откликнулись “Мшак”, “Мурч”, “Нор дар”, “Гнчак” и другие издания. Опубликованная в газете “Гнчак” статья о Чернышевском не подписана. Обращаясь к его работе “Эстетическое отношение искусства к действительности”, автор статьи отмечает: “В этом значительном сочинении Николай Чернышевский с простотой рассматривает литературные, реалистические вопросы относительно искусства - и появляется всесильный враг устаревших рутинных и безликих взглядов на искусство. Экзаменуяющие его воспитатели, принадлежа к числу обладателей этих последних качеств, рутинных взглядов, спорят с молодым писателем, однако он с железной логикой выявляет всю обнаженность их теорий”².

Здесь же автор статьи отмечает деятельность Чернышевского как редактора журнала “Современник”. “Вот здесь, - пишет он, - на страницах этого журнала, виден в полном блеске и со всей серьезностью большой талант Чернышевского. Молодежь России стала жадно наслаждаться его сочинениями, в которых заметен разносторонний и большой багаж знаний, смелый дух и острый язык... Общество было покорено его талантом, его высокими идеалами, его новыми критическими взглядами”³.

В XIX веке русская классическая литература достигла новой ступени благодаря роману Н.Г. Чернышевского “Что делать?”. Роман сразу же нашел свой путь к сердцам армянской интеллигенции, оказав влияние на развитие таланта отдельных писателей. Так, известен факт, когда после опубликования романов Раффи “Хент” и “Искры” некоторые консервативные силы просто набросились на Раффи. Редактор армянского клерикального органа, газеты “Мегу Айастан” Айкуни очень строго и негативно критиковал это сочинение. Обращаясь к данному факту, литературовед Г.Овнан заметил: “Критикуя Раффи, Айкуни сплетничает об авторе, оговаривает его, искажает факты. Однако, справедливости ради, следует также отметить, что Айкуни правильно заметил, что “Хент” – это своеобразный отго-

¹ Там же. - С. 231-232.

² “Гнчак”, Женева, 1889, № 4. - С. 1.

³ Там же.

лосок романа Чернышевского “Что делать?” в армянской действительности”¹. В это время Чернышевский находился в сибирской ссылке, а роман “Что делать?” был под запретом, поэтому становится понятным, почему Раффи отрицал свое положительное отношение и к роману, и к его автору. Однако трудно не заметить творческую и идейную связь между романами Раффи и произведением Чернышевского “Что делать?”.

Свое положительное отношение к роману “Что делать?” выразил известный поэт Рафаэл Паткян. Лучшим свидетельством этого является стихотворение “Что нам делать?”, написанное в 1881 году. Нетрудно заметить, что постановка вопроса армянским писателем “Что нам делать?” исходит из вопроса Чернышевского “Что делать?”.

Известный роман Чернышевского удостоился внимания великого писателя А.Ширванзаде, когда он работал в библиотеке благотворительного общества в Баку. Об этом оставил интересные воспоминания Александр Абелян. “Ширван сам занимался с группой более или менее интеллигентных молодых людей. Он читал книги практически только на русском языке, и, между прочим, и роман Чернышевского “Что делать?”, который был привезен из Тифлиса, а я читал книги на армянском языке, читая и показывая их в рабочих кругах”².

По ясным причинам армянская критическая мысль XIX века, принимая могучего Чернышевского, не могла печататься открыто и выражать на страницах прессы свое слово почтения.

В направлении обогащения чернышевсковедения благодарную работу совершил литературовед Гурген Овнан. Его изыскания в течение многих лет о революционном демократе, писателе в качестве отдельного исследования “Н.Г. Чернышевский и армянская литературно-общественная мысль” помещены в первой книге его двухтомной работы “Армяно-русские литературные связи в XIX - XX веках”. В конце этого исследования Г.Овнан приводит пророческое письмо Чернышевского, направленное жене, Ольге Сократовне 5 октября 1862 года из Петропавловской тюрьмы: “Обе наши жизни принадлежат истории: пройдут сотни лет, и наши имена для людей вновь останутся любимыми, и нас будут вспоминать с благодарностью”³.

Спустя столько лет мы вполне разделяем данное высказывание.

Библиографический список

1. “Горизонт”. Тифлис. 1894. Книга 1 (на армянском языке).

¹ Г.Овнан. Армяно-русские литературные связи в XIX-XX веках. Книга 1, Ереван, 1960. - С. 243.

² Там же. - С. 253-254.

³ Там же. - С. 286.

2. Туманов, Г.М.. Характеристики и воспоминания. Тифлис, 1913 (на арм. яз.).
3. Овнан, Г. Армяно-русские литературные связи в XIX-XX веках. В 2 книгах. Книга 1, Ереван, 1960 (на арм. яз.).
4. “Мурч”. Тифлис. 1891. № 12 (на арм. яз.).
5. “Мшак”. Тифлис. 1889. № 2 (на арм. яз.).
6. “Тараз”. Тифлис. 1899. № 16 (на арм. яз.).

НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИСТИКЕ И РОМАНИСТИКЕ

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ

*Дорофеева И.В., к.филол.н., доцент
Тверской государственной университет
г. Тверь, Россия, ira.lingva@yandex.ru*

В настоящее время все больше ученых занимаются проблемами моделирования. Широкий спектр исследований, посвященных различным типам моделирования, с одной стороны, придает термину «модель» некую универсальность, с другой – позволяет ученым находить все новые грани данного понятия и использовать его неисчерпаемый потенциал [7, с. 94].

Следует отметить, что модель – понятие междисциплинарное, т.к. модели используются во многих науках и, прежде всего в математике, физике и других естественных науках. Однако они применяются также и в прикладной лингвистике, социальной лингвистике, психолингвистике, в области искусственного интеллекта.

Моделирование представляет собой метод изучения свойств и структуры реального объекта на основании изучения свойств и структуры сконструированной модели этого объекта. В методологии моделирования заложен большой исследовательский потенциал, хотя, естественно, он является не единственным источником знаний об объекте [3, с. 181].

Исследователь метода моделирования Ю.В. Кравцова, проанализировав научные исследования, посвященные лингвистическому моделированию появившиеся в последние десятилетия (Н.Ф. Алефиренко, Ю.Д. Апресян, А.Н. Баранов, Э.В. Будаев, М.В. Варламов, К.Ю. Ваулина, В.А. Глущенко, А.А. Зализняк, Т.В. Калашникова, Л.А. Кудрявцева, Е.С. Кутугина, О.Н. Лагута, В.В. Ларичев, А.Г. Лыков, Е.В. Падучева, М.А. Пацева, О.М. Сичивица, И.В. Толочин, Г.И. Шумейко и др.), пришла к выводу, что моделирование в языкознании является аналоговым, деализированным, аппроксимативным и вызывает ряд онтологических трудностей. Среди них названы:

– релевантные метаязыковые разночтения в употреблении терминологии при характеристике метода моделирования, когда он практически отождествляется с типологизацией, категоризацией, структурно-функциональным анализом и т. п., поэтому четкие границы описания моделируемого объекта часто отсутствуют;

– понятия "модель" и "моделирование" в лингвистике (как и в других сферах науки) в связи с широким пониманием и применением фактически детерминологизируются, а их дефиниции становятся все более аморфны-

ми. Языковая модель осмысливается как категория, категориальный признак, универсалия, тип, схема и т. д., а статус модели приписывают выявлению существенных признаков изучаемого объекта или результатам его структуры.

– использование моделирования в разных разделах и отраслях языкознания создает проблемы с определением статуса и границ описания моделируемого объекта.

Поэтому, "несмотря на широчайшее использование в научном узусе терминологии, связанной с описанием моделирования, единого или хотя бы близкого смыслового наполнения она не имеет. Гармонизация данной терминологии еще практически не начиналась, а анализ ситуации усложняется тем, что в работах одного и того же исследователя, в трудах представителей одной научной школы, использующих единую терминосистему, единицы данной терминологической лексики употребляются недопустимо вольно" [4, с. 32].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что в целом применение моделирования в лингвистических исследованиях требует унификации данного методологического аппарата [3, с. 182].

Однако отсутствие унификации в терминологии можно объяснить тем, что понятие модели многозначно в силу его широкого применения в различных науках, использующих данный термин в соответствии с областью исследования. Например, П.Н. Денисов приводит несколько значений термина «модель»: 1) модель как синтаксический рисунок фразы; 2) модель как дедуктивная система; 3) модель как вспомогательный язык, созданный для какой-либо специфической цели; 4) модель как интерпретация формальной системы; 5) модель как подобие предмета в каком-либо масштабе [1].

Таким образом, модель как инструмент познания действительности создается с определенными, как правило, социально значимыми целями – использовать знания о моделируемом объекте или явлении действительности, полученные при помощи модели, в различных областях человеческой деятельности.

Понятие лингвистической модели возникло в структурной лингвистике, но вошло в научный обиход в 60-70 гг. 20 в. Это время характеризуется возникновением математической лингвистики и проникновением в лингвистику математических методов.

Одна из объективных трудностей лингвистической науки в задаче моделирования связана с отсутствием достаточно полных и адекватных моделей, воспроизводящих не статичное состояние языкового механизма, а динамические процессы речепроизводства и речевосприятия. Актуальность таких моделей объясняется тем, что в естественных условиях ком-

муникации все подсистемы языка действуют не изолированно, т.е. в жестко фиксированной последовательности, как это представлено в большинстве представленных автоматических системах, а каким-то другим способом, например, при помощи свободных взаимных обращений одной подсистемы к другой [6, с 110].

Содержание термина "модель" в современной лингвистике в значительной степени охватывалось ранее термином "теория" (особенно Ельмслевым). Языковая модель, как и любая модель вообще, строится на основе гипотезы о возможном устройстве оригинала и выступает его функциональным аналогом, что позволяет переносить полученные знания с модели на оригинал. Моделирование активно применяется в современной лингвистике, однако вопросы о его сущности, границах и возможностях применения остаются открытыми и требуют дальнейшего решения [3, с. 182].

Конструирование модели – не только одно из средств отображения языковых явлений, но и объективный практический критерий проверки истинности знаний о языке. Вместе с другими методами изучения языка моделирование выступает как средство углубления познания скрытых механизмов речевой деятельности. Моделирование развивается от относительно примитивных к более содержательным моделям, полнее раскрывающим сущность языка.

Внутри языка как системы также существует принцип моделирования: одни его подсистемы моделируют другие, например, система письменной речи является моделью устной речи; внутри письменной речи мы имеем дело с несколькими моделями (печатной, рукописной); план выражения является моделью плана содержания.

Метод моделирования обычно использует на знаковые системы, но язык и сам по себе является знаковой системой, т.е. слова мы моделируем при помощи слов.

В лингвистике нам нужна моделирующая система, которая, после получения на входе лингвистической информации демонстрирует на выходе приемлемую степень подобия результатам поведения языковой деятельности головного мозга. Эта идея была использована Аланом Тьюрингом.

Считается, что наименования «модель» заслуживает лишь такая теория, которая достаточно эксплицитно изложена и в достаточной степени формализована (в идеале каждая модель должна допускать реализацию на компьютере).

Модель в языкознании – это «абстрактное понятие эталона или образца какой-либо системы (фонологической, грамматической и пр.); представление самых общих характеристик какого-либо языкового явления; общая схема описания языка или какой-либо его подсистемы» [5, с. 25].

Лингвистическое моделирование необходимо предполагает использование абстракции и идеализации. Отображая релевантные, существенные (с точки зрения исследования) свойства оригинала и отвлекаясь от несущественных, модель выступает как некоторый абстрактный идеализированный объект. Всякая модель строится на основе гипотезы о возможном устройстве оригинала и представляет собой функциональный аналог оригинала, что позволяет переносить знания с модели на оригинал.

В терминах кибернетики, естественный язык считается «черным ящиком» для исследователя. Известно, что «черный ящик» – это устройство, для которого мы наблюдаем входные данные и выходные данные, но совершенно не знаем его содержимое. В рамках этой модели язык считается воображаемым «говорящим устройством»; исследователь задает ему вопросы и записывает его ответы.

Так как динамические процессы функционирования языкового механизма являются ненаблюдаемым явлением, то очевидны трудности создания его модели. В частности в понятие функционирования входит учет подсистемы употребления языковых форм и конструкций. Подсистема употреблений для автоматических задач изучена не достаточно (в компьютерной лингвистике проблема употреблений решается при помощи теории поля) [6, с. 110].

Проблема кибернетического моделирования естественного языка является более сложной по сравнению с другими, т.к. здесь мы имеем два таких ящика: анализирующий и синтезирующий, причем они работают в противоположных направлениях. Анализирующий блок обрабатывает сообщения, а синтезирующий блок воспроизводит реакции на них.

Исследователь наблюдает вход анализирующего блока и выход синтезирующего блока и пытается реконструировать внутреннюю структуру каждого блока отдельно. К сожалению, выход анализатора не используется непосредственно как вход для синтезатора. Между ними находится объяснительный блок, а его поведение не описывается лингвистическими терминами, поэтому его не так легко воспринять.

Главная задача моделирования в лингвистике – это моделирование целостной языковой способности человека, т.е. создание модели естественного языка, основанной на наблюдаемых входном и выходном текстах и на интуиции самого лингвиста или интроспекции.

Для этого ученые предлагают функциональные модели языка. Эти модели предназначены для того, чтобы дать правила преобразования входной лингвистической информации в выходную информацию, без какой-либо попытки напрямую воспроизвести внутренние механизмы человеческого мозга. При этом не осуществляется поиск антропоморфных особенностей этапов процесса обработки и не приводится прямая эмуляция отве-

тов мозга. Однако конечные результаты всех этапов обработки должны быть как можно ближе к результатам человеческого мозга.

До сих пор функциональные модели оказывались самыми успешными языковыми моделями, вероятно, потому что они основаны на реальных данных с постижимой структурой, легко доступной в неограниченном количестве, а именно на текстах и звучащей речи.

Некоторые исследователи считают, что кроме создания математических моделей языка, являющихся компонентом математического обеспечения, для кибернетических моделей речевого поведения требуется разработка структурных лингвистических моделей, воспроизводящих процессы функционирования языкового механизма, а также структурных моделей, воспроизводящих структуру языкового механизма. В отличие от обычных лингвистических описаний эти модели должны, естественно, отвечать требованиям точности, адекватности, простоты, компактности, непротиворечивости и полноты. Свойства адекватности и полноты могут быть при этом ограничены, и это ограничение должно быть специально оговорено [6, с. 110].

Возникает вопрос, действительно ли нам нужны лингвистические модели?

В современной теоретической лингвистике одни исследователи изучают фонологию, другие – морфологию, третьи – синтаксис, а четвертые семантику и прагматику. Внутри фонологии кто-то углубился в изучение ударения, внутри семантики занимаются речевыми актами и т.п. Внутри великой лингвистической науки существует достаточно много различных областей знаний. Также, кажется, нет необходимости после древних греков, Фердинанда де Соссюра и Ноама Хомского занимать себя философским вопросом: «Что такое естественный язык, и какой должна быть его общая модель?»

Главным критерием правды в исследованиях теоретической лингвистики является ее логический характер и соответствие между интуитивной концепцией данного лингвистического явления, представленной автором теории и теориями других лингвистов.

В этом смысле работы современных специалистов теоретической лингвистики кажутся просто этапами в развитии этой науки. Часто и не нужно классифицировать их по тому, поддерживают ли они какую-то модель.

Если мы рассмотрим компьютерную лингвистику, то в этой науке ситуация иная. Здесь критерием истинности является близость результатов функционирования программы для обработки языковых высказываний к идеальному исполнению среднестатистического говорящего с определенными умственными способностями. Поскольку технологическая процедура ввиду ее сложности должна быть разделена на несколько этапов, завершенная модель необходимо должна рекомендовать какие формальные признаки и структуры должны быть отнесены к высказываниям и к языку в

целом на каждом этапе и как они должны взаимодействовать и участвовать на каждом этапе лингвистических преобразований в компьютере. Таким образом, все теоретические предпосылки и результаты должны быть представлены довольно явно и должны соответствовать друг другу в структурах и интерфейсах.

Теоретики говорят о подъеме экспериментальной лингвистики на этой основе. Похоже, что в будущем экспериментальные тесты глубочайших результатов во всех «частично» лингвистических теориях будут неотъемлемым элементом эволюции этой науки в целом. Что касается компьютерной лингвистики, компьютерные эксперименты сейчас являются очень важными, и на них непосредственно влияет тот факт, какие структуры выбраны для описания языка и какие этапы обработки рекомендованы теорией. Поэтому философские проблемы лингвистического моделирования оказались изначальными для компьютерной лингвистики [8].

На вопрос о том, для чего нужны формальные модели языка, А.Е. Кибрик отмечает, что в отношении применимости формальных моделей к описательным лингвистическим задачам имеются две радикальные позиции:

(а) традиционная: формальные модели в описательной лингвистике есть нечто непонятное и ненужное;

(б) структурная: лингвистическое описание, не использующее формальных средств, является заведомо неточным и, скорее всего, ненаучным.

Отмечая, что формальные средства стали применяться в лингвистике весьма давно (словоизменительные парадигмы, лексикография), ученый указывает, что специальный интерес к формализации возник в недрах структурного подхода к языку (американская дескриптивная лингвистика). В настоящее время существует множество конкурирующих систем, значимость которых зачастую определяется популярностью их авторов.

Необходимость такого рода разработок не требует специальных обоснований. Формальные системы суть метаязык лингвистических описаний, позволяющий эксплицитно представить информацию о языке в наглядной и математически строгой форме и облегчающий объективную проверку адекватности лингвистического описания.

Более того, формальные системы, удачно символизирующие языковые явления, позволяют ставить новые проблемы и открывать не замечавшиеся ранее явления.

Однако А.Е. Кибрик приходит к выводу, что формальные средства применимы лишь к тем аспектам языка, для символизации которых были разработаны. Иными словами, применение формализации само по себе не дает приращения принципиально новых знаний о языке [2, с. 40–41].

Суммируя точки зрения многих лингвистов, можно сказать, что модель в лингвистике – это искусственно создаваемое лингвистом реальное

или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение оригинала в лингвистических целях. Критерием адекватности модели является эксперимент.

Библиографический список

1. Денисов, П.Н. Принципы моделирования языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 208 с. 113 – 144.
2. Кибрик. А.Е. Константы и переменные языка. СПб, 2003. — 720 с.
3. Кравцова, Ю.В. Моделирование в современной лингвистике / Вісник Житомирського державного університету. 2014. Випуск 5 (77). Філологічні науки – с. 181-189.
4. Лагута, О.Н. Метафорология: теоретические аспекты. Ч. 2. Лингво-метафорология: основные подходы / О.Н. Лагута. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2003. – 208 с.
5. Марчук, Ю.Н. Методы моделирования перевода. М.: Наука, 1985. 202 с.
6. Откупщикова, М.И. Моделирование языка // Прикладное языкознание. СПб, 1996. С. 100 – 112
7. Ремхе, И.Н. Статус модели в лингвистических науках и ее реализация в когнитивном моделировании языка // Вестник Челябинского госуд. ун-та. Вып. 8 / 2007.С. 94 – 98.
8. Igor A. Bolshakov and Alexander Gelbkh D.R. © 2004 INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL Dirección de Publicaciones Tresguerras 27, 06040, COMPUTATIONAL LINGUISTICS Models, Resources, Applications

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

*Круглякова Г.В., к.п.н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, gvk.tlt@mail.ru*

Социальные и культурные изменения в современном обществе влекут за собой и изменение языка, используемого для его обслуживания. Газетно-публицистический стиль в большей мере, чем все остальные функциональные стили, воспринимает эти изменения, которые проявляются на всех языковых уровнях. В настоящее время в связи со сложной обстановкой в современном мире, все более актуальными и интересными для современных читателей становятся иностранные газетные публикации, при этом особенно важным является неискажённое понимание читателем информа-

ции, передаваемой зарубежными газетными изданиями. Следовательно, выявление и изучение жанровых лингвостилистических особенностей публицистического стиля англоязычных газетных статей может способствовать адекватному восприятию читателем передаваемой в них информации.

Проблема лингвостилистических особенностей построения текстов различной стилевой принадлежности была отражена в ряде фундаментальных трудов отечественных и зарубежных учёных: И.В. Арнольд, М.М. Бахтин, В.В.Виноградова, И.Р. Гальперина, Т. ван Дейка, А.И Ефимова, Т.А. Знаменской, Дж. Корнера, Н.Л. Наера, Р. Фаулера, Н.Ю. Шведовой, Д.Н. Шмелева и др.

В данной работе сделана попытка рассмотреть лингвостилистические особенности определённого жанра публицистического стиля, а именно жанра газетных статей англоязычной прессы.

Известно, что выделение конкретных языковых стилей основано, прежде всего, от интерпретации понятия «язык», основными признаками которого являются отражательная и познавательная способность, социальная сущность, коммуникативный и системный характер. Решение определённых задач общения в совокупности с экстралингвистическими факторами создаёт предпосылки для формирования особого характера речевой деятельности, который рассматривается как ее стиль, которому присущ специфический набор лексических средств, синтаксических конструкций, фонетических и графических особенностей [3,5,10].

Термин «функциональный стиль» был введен В.В. Виноградовым для обозначения функциональной (функционально-стилевой) разновидности литературного языка. Функциональный стиль – это «общественно осознанная, функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [3, С.173].

Согласно Гальперину, функциональный стиль языка можно определить, как систему взаимообусловленных языковых средств, которые направлены на достижение определенной цели сообщения, при этом характер взаимообусловленности этих средств является типичным только для данного конкретного типа сообщения. [4, С. 14-25].

И.В. Арнольд связывает определённые признаки функциональных стилей со сферами коммуникации. «Возникновение и существование функциональных стилей обусловлено спецификой условий общения в разных сферах человеческой деятельности. Следует иметь в виду, что стили различаются как возможностью или невозможностью употребления тех

или иных элементов и конструкций, так и их частотными соотношениями». [1, С. 170].

Как видно из приведённых высказываний, разграничение функциональных стилей определяется не только набором определенных языковых средств, но приемами их сочетания и соотношения, таким употреблением одних и тех же единиц языка при котором выдвигаются на первый план их разные выразительные и смысловые возможности.

Современная классификация функциональных стилей представлена в научной литературе на основании различных подходов. Так, Гальперин И.Р. выделяет пять основных функциональных стилей языка: художественный, публицистический, газетный, научный и деловой. В.В. Виноградов – шесть: художественно-беллетристический, обиходно-бытовой стиль, обиходно-деловой, официально-документальный и научный публицистический. Каждый из них выполняет одну определенную функцию в тексте: функцию воздействия, функцию общения, функцию сообщения. [3]. Н.С. Болотнова и О.А. Крылова выделяют пять основных функциональных стилей, терминологическое обозначение которых варьируется [2]. С одной стороны, данные авторы анализируют такие функциональные стили, как научный функциональный стиль, официально-деловой функциональный стиль, газетно-публицистический функциональный стиль, церковно-религиозный функциональный стиль и разговорно-обиходный стиль, а с другой – научный, официально-деловой, публицистический, разговорно-обиходный и художественно-беллетристический.

На материалах современного английского языка И.В. Арнольд называет два основных стиля: разговорный стиль (его разновидности: литературно-разговорный, фамильярно-разговорный, просторечие) и книжный стиль. В группу книжных стилей автор включает научный стиль, деловой, или официально-документальный, публицистический, или газетный, ораторский и возвышенно-поэтический стили [1]. Наер В.Л., изучая особенности английского языка, предлагает семь стилей: официально-документальный, профессионально-технический, научный, газетный, публицистический, религиозный и стиль художественной литературы, причем наиболее весомыми в современном английском языке, по словам учёного, считаются научный, газетный и художественный стили [8].

Стили различаются между собой по разным направлениям. Во-первых, разграничение стилей происходит на основании тех функций, которые разные стили выполняют в процессе использования языка. Во-вторых, для каждого стиля характерны определенный отбор и использование языковых средств, которые образуют тем самым определенную систему со специфической лексикой и синтаксическими конструкциями.

И.Р. Гальперин выделяет два типа сообщений в английской и амери-

канской газете: стиль газетных сообщений, заголовков и объявлений, которые и составляют, по его мнению, существо газетного стиля.

М.М. Бахтин определяет жанры публицистического стиля как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы» текстов, которые функционируют в средствах массовой информации.

В настоящее время выделяют следующие группы жанров публицистического стиля: информационные (заметка, интервью, репортаж, отчет); аналитические (беседа, статья, корреспонденция, рецензия, обзор, обозрение) и художественно-публицистические (эссе, фельетон, очерк, памфлет) [11].

Особенности языка газетно-публицистического стиля проявляются на всех уровнях языка: фонетико-графическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом, а также посредством интегративных связей в тексте.

На лексическом уровне для газетного текста характерно использование лексико-семантического варианта слова с эмоционально-экспрессивной составляющей его значения. Часто можно наблюдать тенденцию к преувеличению, о чем свидетельствуют наличие таких усилительных прилагательных, как *highly, strongly* и модальных слов *no doubt, in fact, really*, которые подчеркивают значение употребляемых с ними слов.

По мнению И.В. Арнольд, в газетно-публицистическом стиле может быть отмечено обилие оценочно-экспрессивной лексики, которая часто отражается в выборе претенциозной лексики, с помощью которой журналисты пытаются скрыть предвзятость своих суждений, и приподнятую архаическую военную лексику, используемую для эмоционального воздействия на читателей и привлечения их внимания [1, С. 182].

Одной из основных черт газетного стиля является чередование в нем экспрессии и стандарта. Хотя комбинация экспрессии и стандарта в той или иной степени свойственна любой речи, однако важно, что именно в газетной публицистике, в отличие от других речевых разновидностей это единство становится стилистическим принципом организации высказывания [3, С. 354]. Экспрессивная функция газеты вызывает, в первую очередь, открытую оценочность речи. Уже на первом этапе создания газетного текста, оценивание начинает играть свою роль. Оценочность может быть выражена в отборе и классификации фактов и явлений окружающей действительности, в их описании в соответствии с определенной точкой зрения, в специфическом выборе лексических лингвистических средств. Таким образом, читатель уже получает определенным способом переработанную информацию. В отличие от художественных произведений не подтекст, а текст выражает авторское отношение к излагаемой информации.

В последнее время, многие исследователи газетно-публицистического стиля, вслед за Т. А. ван Дейком, выделяют в текстах ряд оценочных стра-

тегий манипулирования сознанием, таких, как приведение эксклюзивного примера, расширение, атрибуция и других [6, С.12].

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод, что газетно-публицистический стиль, социальное назначение которого – сообщать факты, активно воздействовать на сознание читателей, формировать общественное мнение, является самостоятельным функциональным стилем, обладающим определенным рядом особенностей, которые помогают автору воздействовать на читательскую аудиторию, а читателю адекватно декодировать получаемую информацию.

Для рассмотрения проявления лингвостилистических особенностей нами были выбраны статьи из разных англоязычных изданий: статья из периодического американского издания «USA Today» от 2 июня, 2016 года, из ежемесячного издания «Chemanager» от мая 2016 [12, 13]. Представим наиболее существенные, на наш взгляд, результаты исследования, на примере анализа заголовков статей.

«Chemanager International» ведущее европейское издание для химической и фармацевтической отраслей. Нами была выбрана передовая статья в печатном издании, опубликованная в октябре 2015 года под названием «EU Details New Proposal for TTIP» в разделе «Markets». В связи с узкой специализацией издания текст направлен на небольшой круг читателей. Тема статьи связана с обсуждением юридической темы важной для компаний, работающих в сферах химической и фармацевтической промышленности

«USA Today» первая общенациональная ежедневная газета в США. Выпускается в печатном и электронном виде. Нами была выбрана интернет издание от 2 июня, 2016 года, статья в разделе «Money», страница 11 под названием «AI's impact 'gigantic' Amazon's Bezos says». В статье социально-экономической направленности обсуждается новость, которая может быть интересна большому кругу читателей, так как связана с появлением нового вида компьютерной техники.

Заголовки в англоязычных газетах играют важную роль. Их основная задача заключается в том, чтобы привлечь внимание читателя и заинтересовать его, а также сообщить читателю краткое содержание данной статьи. Для реализации этих задач используется особый стиль газетного заголовка, который характеризуется экспрессивностью лексических и грамматических средств.

С точки зрения фонетико-графического уровня, наблюдаются следующие приемы. Задача газетного заголовка привлечь максимальное количество читателей, поэтому заголовки английских газет выделяются особо крупным шрифтом и часто занимают значительную часть полосы. Заголовки английских газет часто представляют собой многоуровневое изложение основных идей газетного сообщения или статьи. Первая строка печатается самым

крупным шрифтом, последующие подзаголовки печатаются менее крупными шрифтами разных типов.

В заголовках современных газет могут использоваться разнообразные знаки препинания. Вопросительный знак используется в основном для привлечения внимания читателя к основной идее сообщения. Как правило, такой вопрос является риторическим. Использование восклицательного знака направлено на передачу эмоциональной окраски: радости или, наоборот, раздражения и гнева. В отдельных случаях восклицательный знак может указывать на особое, чаще всего ироническое отношение к содержанию того о чем говорятся.

По мнению И.В. Арнольд значимым является также и отсутствие знаков препинания, которое современные авторы довольно часто используют. Так, например отсутствие точек в некоторых случаях придает информации особую важность и торжественность. [1, С.161]

В рассматриваемых нами статьях, заголовки представляют собой многоступенчатое изложение основных положений газетной статьи. Заголовок напечатан крупным жирным шрифтом, подзаголовок – менее крупным шрифтом, поясняет главный заголовок. Но в заголовке второй статьи все слова, кроме имен собственных напечатаны со строчной буквы, для создания определенного акцента на главной теме статьи. В первой статье со строчной буквы написано только служебное слово – предлог **for**.

В конце обоих предложений отсутствует точка, что придает высказыванию особую важность.

В газетных заголовках особенно широко используются лексические элементы разговорного стиля, такие как жаргонизмы, диалектизмы и другие. Несмотря на то, что в самой статье какая-либо ситуация описывается в более официальном стиле, заголовок часто носит более разговорный характер.

Элементы информации сочетаются в газетных заголовках с элементами оценки; в заголовках используются каламбуры и лексика с различной стилистической окраской.

С точки зрения лексических лингвостилистических особенностей в заголовке первой статьи, помимо общепринятого и широко используемого сокращения EU, также используется сокращение ТТIP, значение которого может быть определено из дальнейшего контекста. ТТIP Transatlantic Trade and Investment Partnership. В тексте статьи мы также встречаем сокращения US the United States of America, VCI German Industry association (Verband der Chemischen Industrie).

В заголовке второй статьи значение сокращения AI и имен собственных Amazon и Bezos можно понять только из контекста дальнейшего сообщения (AI – название нового прибора, изобретенного компанией Amazon, генеральным директором которой является господин Джефф Безос), что также явля-

ется определённым стилистическим приёмом позволяющим привлечь внимание читателя и побудить его к полному прочтению статьи.

С точки зрения грамматической стилистики в газетных заголовках опускаются местоимения, артикли, служебные и вспомогательные глаголы. Чаще чем в других стилях используется простое настоящее от знаменательных глаголов. Особенно широко используются инфинитивные, герундиальные и причастные конструкции. В заголовках используются сложные атрибутивные группы, которые излагают основное содержание газетного сообщения, логическое сказуемое может выступать в качестве определения [3, С. 392].

Часто в англоязычных заголовках современных газет используются элементы прямой речи, для передачи которой используется один из специфических газетных способов сокращенная передача чужой речи с примечаниями журналиста, выделенными запятыми, при этом речь, которая цитируется без кавычек. «Такую прямую речь называют «вольной прямой речью», «неотмеченной» или «адаптированной»» [1, С. 184]. Часто в заголовках, где приведена прямая или косвенная речь отсутствует вводящий глагол. Ряд заголовков состоят только из одного слова, а другие целые предложения.

С точки зрения грамматики, в заголовке первой статьи, мы видим отсутствие артикля: «EU Details New Proposal» и замену глагола в перфектной форме глаголом в Present Simple: «EU Details New Proposal» вместо «EU Has Detailed a New Proposal», что указывает на информативную функцию заголовка.

В подзаголовке использована сложная атрибутивная группа, которая излагает основное содержание газетного сообщения и способствует краткости изложения: «A detailed proposal to revamp the controversial Investor – to-State Dispute Settlement clause of the transatlantic trade and Investment Partnership (TTIP) still being negotiated with the US was presented by EU Competition commissioner Cecilia Malmstrom in September».

В заголовке второй статьи с целью компрессии автор статьи опускает и глагол, а фразу с предлогом of заменяет формой притяжательного падежа «AI's impact 'gigantic' Amazon's Bezos says» вместо «AI's impact is "gigantic" CEO of the Amazon Company Bezos says».

В подзаголовке статьи также пропущен глагол-связка is « Being able to talk to a computer no longer just a dream».

На основании проведённого исследования, мы можем сделать вывод о том, что газетно-публицистический стиль является весьма сложным явлением, так как представлен многообразием жанров, но может быть выделен в отдельный функциональный стиль, поскольку обладает определенным рядом особенностей, которые помогают реализовать следующие его функции информативную, экспрессивную или функцию воздействия и эстети-

ческую. Выбор языковых средств на каждом уровне языка является сложным феноменом и обусловлен задачей, которую решает автор статьи, и экстралингвистическими факторами. Данный выбор наиболее рельефно проявляется в заголовках, целью которых является привлечение внимания, создание интриги и мотивирование адресата к прочтению статьи.

Библиографический список

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. [Текст] / И.В. Арнольд. 5-е изд., исп. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 201 с.
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие [Текст] / Н.С. Болотнова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
3. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики [Текст] / В.В. Виноградов// – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.
4. Гальперин, И.Р. О понятиях «стиль» и «стилистика» [Текст] / И.Р. Гальперин // «Вопросы языкознания» - М., 1973. №3
5. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка, Издательство литературы на иностранных языках. [Текст] / И.Р. Гальперин. – М., 1958. – 459с.
6. Дейк Т.А ван, Язык Познание коммуникация. [Текст] / Т.А ван Дейк // – М., 1989. - 301 с.
7. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка. [Текст] / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 464 с.
8. Наер, В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка // Лингвостилистические особенности научного текста. [Текст] / В.Л. Наер // – М., 1981. - 458 с.
9. Солганник, Г.Я. Язык современной публицистики: сб.статей. [Текст] / сост. Г.Я. Солганник / – 2-е изд. М: Флинта: Наука, 2007. – 230 с.
10. Стариннова, Т.Б., Круглякова, Г.В. Условия функционирования текста, как многомерной единицы [Текст] / Т.Б. Стариннова, Г.В. Круглякова // – Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева №4, том 2, 2016.
11. [http:// http://stylistics.academic.ru/33](http://stylistics.academic.ru/33) (время доступа: 21.06.2016) Стилистический энциклопедический словарь русского языка.
12. <http://www.usatoday.com> (время доступа: 02.06.16) AI's impact 'gigantic' Amazon's Bezos says
13. EU Details new proposal for ТТІР [Текст] // СЕМanager – 2015 – октябрь – 12с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ТЕКСТА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

*Лосинская Е.В., к.фил.н., доцент
Волжский университет им. В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, Khlopkova77@yandex.ru*

Юридическая лингвистика - довольно новая область языкознания. Она формируется на стыке языка и права и имеет междисциплинарный характер. Отметим, что юристы и лингвисты давно занимаются вопросами и проблемами связи языка и права. Так, юристы Древнего Рима сформулировали положение о том, что «право может и должно быть определенным» [6; с.68], и отразили в данном положении задачу, которая решается юридической лингвистикой, - превратить юридический текст в точный и понятный по своему содержанию.

Борьба за чистоту русского языка, правильность и точность употребления слов и выражений в средствах массовой информации и официальных документах, растущее количество судебных исков по защите чести, достоинства и деловой репутации, авторских прав, борьба с плагиатом и нелегальной книгопечатной продукцией, уголовное преследование за оскорбление и клевету, разжигание национальной, религиозной и расовой вражды в свете законодательства по противодействию терроризму и экстремизму, борьба с «черным пиаром» во время выборов в органы законодательной и исполнительной власти различных уровней - все это в конечном итоге привело к появлению новой судебно-экспертной деятельности, а именно «лингвистической экспертизы». «Результат речевой деятельности — речевое произведение в форме устного высказывания или письменного текста — считается ключевым предметом судебно-лингвистической экспертизы и криминалистического исследования, напрямую подвергается правовой квалификации для установления факта правонарушения [4; с.7].

На сегодняшний день в информационно-правовых базах законодательства РФ насчитывается более семисот нормативных актов разного уровня, которые регламентируют экспертную деятельность. Так, федеральный закон N 73-ФЗ от 31.05.2001 (ред. от 08.03.2015) «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» регламентирует деятельность государственных экспертов и соответствующих учреждений, «признает и допускает к производству экспертизы почти на равных основаниях также и других лиц, которые не являются штатными сотрудниками муниципальных судебно-экспертных учреждений, однако владеют специальными знаниями в данной области» [5].

Судебная экспертиза — это действие процессуального характера, ко-

торое «состоит из исследований и заключения эксперта по вопросам, разрешение которых нуждается в специальных знаниях в данной научной сфере, а также техники, искусства, и которые поставлены перед экспертом судом, судьёй, органом дознания, лицом, производящим дознание, следователем (или прокурором) с целью установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу [4; с.8].

Лингвистическая экспертиза рассматривает устные высказывания и письменные тексты в уголовном, гражданском и административном судопроизводстве для объяснения и разъяснения как семантики слов, словосочетаний, устойчивых выражений, так и их толкований, установления смысловой направленности текста, специфики применения определенных стилистических средств и приемов.

Помимо этого, лингвистическая экспертиза текста занимается переводами, интерпретациями и разъяснениями употребления слов, словосочетаний, высказываний в определенном контексте. Чаще всего потребность в лингвистической экспертизе подобного рода возникает при возбуждении дел о клевете, оскорблении личности, защите чести и достоинства граждан, защите деловой репутации граждан и юридических лиц, вымогательстве, шантаже, мошенничестве, призывах к экстремистской деятельности, разжигании национальной и религиозной вражды, унижении человеческого достоинства, пропаганде запрещенных препаратов, незаконной рекламе, нарушении авторских, смежных, патентных и изобретательных прав, а также о неправомерном использовании товарного знака [6].

Рассматривая формальные критерии в аспекте теории лингвистических экспертиз, отметим, что они оказывают влияние на процедуру выполнения экспертизы и способ предоставления результата. В соответствии с формальным параметром лингвистическая экспертиза делится на две группы - официальные и инициативные экспертизы.

Официальные экспертизы проводятся по распоряжению суда или органов дознания и обладают статусом доказательств. Инициативные экспертизы производятся по инициативе любого заинтересованного физического или юридического лица (включая ответчика и истца, адвоката, государственные организации и т.д.). Данный вид экспертизы может быть признан правомерным только по постановлению суда и органов дознания. По количеству экспертов экспертизы бывают комиссионными и неkomиссионными. Первый вид экспертизы выполняется несколькими экспертами, а второй - только одним.

По объекту исследования лингвистические экспертизы делятся на экспертизы письменного текста, экспертизы звучащей речи и на вербально-визуальные [4].

В экспертизах звучащей речи изучаются звуковые свойства речевых

высказываний для определения автора. Если в таком виде экспертизы применяются специальные инструменты акустики, фонологии и фонетики, то экспертиза письменного текста разнообразна по своему направлению и применяемым методикам. В такого вида экспертизах могут применяться различные виды анализа: морфологический анализ (например, при исследовании различий и сходства товарных знаков), синтаксический анализ (изучение синтаксической сложности текстов при установлении авторства), семантический анализ (семантическое изучение инвектив в экспертизах по делам о защите чести и достоинства), анализ текста (в экспертизах по установлению смысловой схожести текстов) и лингво-статистический анализ (в экспертизах по установлению авторства) [3].

Вербально-визуальные экспертизы имеют сложно организованный феномен - комплекс вербальных и невербальных данных, представляющих собой креолизованные тексты. Они актуальны при оценке степени схожести товарных знаков, когда по набору знаков, графем или «буквоподобных» частей товарные знаки близки, но их изображение различно. Анализ креолизованного текста нужен и в тех случаях, когда значение текста и иллюстрирующих его компонентов может быть истолковано неверно. В ряде случаев вербально-визуальная экспертиза требует анализа целого видеоряда в его комбинировании со словесными элементами.

По объему анализа отличают цельнотекстовые и частные экспертизы. В последних объясняется смысл слов, словосочетаний и высказываний в рамках текстов законов и подзаконных актов; выявляется омонимия, полисемия и синонимия слов и синтаксических конструкций [4].

По уровням анализа языка выделяются почерковедческие экспертизы; фонетические (в том числе фонологические и интонологические); морфологические (в большинстве случаев при анализе товарных знаков); текстологические, включая лингвостилистические (фразовый и сферхфразовый уровень); дискурсивные экспертизы, при проведении которых изучается взаимодействие вербальных и невербальных средств разговорного дискурса: анализу подлежит и печатный/расшифрованный устный текст, и аудиовизуальный ряд, что подразумевает учет мимики, жестикуляции и координацию между визуальным рядом и словесными компонентами [2].

Помимо участия в судебном процессе по вопросам проведения лингвистической экспертизы, эксперты-лингвисты работают с издательствами, СМИ и юридическими службами, проводя лингвистические исследования текстов и разнообразных документов на предмет пропаганды запрещенных препаратов, разжигания ненависти и вражды, унижения чести и достоинства, потери деловой репутации. Данное исследование проводится до сдачи спорных рукописей в печать с целью предупреждения гражданских исков, уголовного преследования и привлечения к уголовной ответственности.

сти.

Лингвистическая экспертиза текста применяется для разъяснения значений сленга, жаргонизмов, вульгаризмов, профессионализмов, так как обыденное толкование подобного рода слов и выражений может вызывать трудности и быть ошибочным по причине их многозначности.

Лингвистическая экспертиза также применяется для выявления факта нарушения правовой нормы тем или иным продуктом речевой деятельности. Языковой анализ содержательной стороны текстовых произведений сможет помочь суду в установлении или опровержении факта подобного рода.

Наиболее частой проблемой, которая решается путем назначения судебной лингвистической экспертизы, считается установление наличия/отсутствия признаков экстремизма. Проводятся такого вида исследования в связи с распространением экстремистских материалов, которые могут приводить к насильственным действиям против определенных этнических групп, вызывать к ним нетерпимость общества, а также порождать межнациональные и межконфессиональные конфликты. Для решения данной проблемы эксперты выявляют смысловую направленность текстов, устанавливают лексические значения слов, словосочетаний, а также проводят лингвостилистический анализ для выявления коннотативных значений и ассоциативных векторов.

Таким образом, учитывая правовую цель лингвистических экспертиз можно выделить следующие группы:

- экспертиза спорных речевых произведений по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации;
- экспертиза речевых произведений по обвинению в клевете;
- экспертиза речевых произведений по обвинению в оскорблении, неуважении к суду, оскорблении представителя власти;
- экспертиза речевых произведений по обвинению в экстремистской деятельности, а также по обвинению в возбуждении расовой, религиозной, национальной и социальной ненависти и вражды;
- экспертиза рекламных текстов;
- экспертиза товарных знаков [4].

Весьма очевидными становятся конкретные экспертные задачи, связанные с юридическим характером деятельности. Наиболее популярными среди них считаются:

- изучение спорного текста или отдельного высказывания для установления его смыслового содержания;
- исследование спорного текста или отдельного высказывания с точки зрения жанровой, композиционной или лексико-грамматической формы выражения;

- объяснение правил употребления и норм современного русского языка с учетом функциональной и стилевой принадлежности текста;
- изучение высказывания с целью толкования его смыслового содержания;
- исследование коммерческих обозначений на предмет установления их уникальности, новизны, неповторимости, особенности, степени смешения с противопоставляемыми (по семантическим, фонетическим и графическим признакам);
- установление преобладающего элемента в комбинированных товарных знаках, которые имеют словесное выражение [4].

Правовой язык изучается как общественный феномен, и задачи, поставленные перед юридической лингвистикой, весьма многогранны. Их решение заключается в осмыслении теоретической составляющей и разработке практического решения. В этой связи можно говорить о значимости лингвистической экспертизы и ее месте среди других видов экспертиз, отчетливо выстроенных границах ее компетенции, поскольку в подавляющем большинстве случаев лингвистическая экспертиза соответствует потребностям юридической практики.

Библиографический список

1. Алексеев, С.С. Общая теория права: Курс в 2-х томах. Т. 2. – М.: Юрид. лит., 1982. – 160 с.
2. Мамаев, М.Ю. Методические презумпции лингвистической экспертизы // Юрислингвистика №9. – 2008. – С. 275 – 280.
3. Матвеева, О.Н. Методические рекомендации по назначению лингвистической экспертизы / О.Н. Матвеева // Юрислингвистика-6: Инвективное и манипулятивное функционирование языка / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Издательство Алт. ун-та, 2005. – С. 409 – 413.
4. Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: Для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсультов / Под ред. М.В. Горбаневского. — М.: Медя, 2004. - 104 с.
5. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в ФЗ "Об акционерных обществах" [Электронный ресурс]: федер. закон Рос. Федерации от 31 мая 2001 г. N 73-ФЗ "О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации"— Справочно-правовая система "Консультант Плюс" (дата обращения: 20.01.2017).
6. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). — М.: Высшая школа, 2002. – 272 с.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

*Стариннова Т.Б., к.ф.н., доцент, Дмитриева Ю.Н.
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, starinnovatatyana@mail.ru*

Исследованию лингвостилистических особенностей дискурса изучался многими зарубежными и отечественными учеными (Э. Бенвенист, М. Фуко, З. Харрис, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова и другие). Целью же нашей статьи является анализ лингвостилистических особенностей сказочного дискурсивного пространства литературной и народной английской сказки.

Анализ теоретических работ по проблеме исследования понятий «дискурса» и «дискурсивного пространства» показывает, что эти термины включают в себя многочисленные и разнообразные определения [3, с.313;6, с. 91;10, с. 125].

Многие ученые, в частности Н.Д. Арутюнова, понимают под дискурсом связный вербальный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и другими) факторами;

- текст, взятый в событийном аспекте;
- речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах);
- дискурс как речь, «погружённая в жизнь» [13, с. 136, 137;5, с. 15;4, с. 232].

Что касается дискурсивного пространства, то, по мнению многих авторов, оно понимается как фрагмент языковой картины мира, представленный системными операторами, оформляющими типы социального взаимодействия [11;12]. В лингвистических исследованиях выделяют два типа дискурсивного пространства, во-первых, дискурсивное пространство как среда существования дискурсов, во-вторых, дискурсивное пространство как пространство художественного текста [11;12].

В данной статье мы обратимся к особенностям дискурсивного пространства английской сказки, которая как художественный жанр существует на протяжении многих веков и является отражением познания людей внешнего мира. Существуют два основных вида сказок: литературная и народная, которые имеют общие черты: у них общие корни, они обе существуют в волшебном пространстве и по тематике делятся на сказки о жи-

вотных, волшебные и бытовые. Однако обе разновидности сказок различаются между собой по целому ряду признаков: по происхождению, по форме повествования, по содержанию, по композиции, по объёму, по языковым средствам выражения [7;8;9;2;1].

Так, дискурсивное пространство сказки «The Remarkable Rocket» является результатом творчества О. Уайлда. Сказка существует в каноничном письменном виде. В сказке мы видим необычное начало, сюжет и сложную структуру произведения. Герои сказки наделены индивидуальностью и отражают характеры людей той эпохи, в которой жил О. Уайлд. Название сказки содержит в себе элементы сказочного повествования. Несомненно, ее мы можем соотнести с литературным типом сказки. Игровую атмосферу, аллегоричность и сказочное волшебное пространство О. Уайлд создает при помощи различных языковых стилистических приемов (лексических, синтаксических, фонетических и семантических).

К лексическим приемам мы относим:

1. графон (Ср.: The newspapers wrote about his performance in very flattering terms. Indeed, the Court Gazette called him a triumph of **Pyrotechnic** art." "Pyrotechnic, Pyrotechnic, you mean," said a Bengal Light; "I know it is Pyrotechnic, for I saw it written on my own canister." "Well, I said **Pyrotechnic**," answered the Rocket, in a severe tone of voice, and the Bengal Light felt so crushed that he began at once to bully the little squibs, in order to show that he was still a person of some importance).

Этот прием представляет собой намеренное введение в текст просторечий, стилистически или грамматических ошибок для придания речи реалистичности и достоверности. В данной отрывке, автор хотел показать, что самовлюбленная Ракета, желавшая продемонстрировать свою образованность, добилась обратного эффекта, показав свою неграмотность.

2. персонификацию (Ср.: "Rocket", "Catherine Wheel", "little Squib", "Fire balloon", "Bengal Light", "Roman Candle", "Cracker", Duck, Frog, Dragon - fly, Goose).

Перечисленные герои сказки наделены именами собственными, тем самым, эта условность позволила автору присвоить им качества людей и животных, создавая аллегорию в повествовании, а также, по нашему мнению, выражение негативного отношения к лицам, чьи отрицательные качества приписывает вымышленным персонажам.

3. сравнение (Ср.: The sledge was shaped like a great golden swan, was as pale as the Snow Palace; his hair was like fine gold, the moon rose like a wonderful silver shield, as clear as crystal).

4. метафоры (Ср.: He had dreamy violet eyes, yellow legs, he spread a pair of lovely gauze wings, shower of golden rain).

5. эпитеты (Ср.: little princess, beautiful picture, true lovers, dry cough,

white lilies, red poppies).

Приведенные сравнения, метафоры, эпитеты придают тексту сказки не только образность, но и авторскую индивидуальную, его мироощущение и миропонимание.

6. гиперболы (Ср.: the world is enormous place; you are the rudest person i ever met; i shall go much higher than the stars, much higher than the moon, much higher than the sun).

Употребление в сказке гипербол и превосходной степени прилагательных усиливает эстетический эффект произведения, оказывая дополнительное влияние на читателя.

7. антитезы (Ср.: King-Page, a cup of clear crystal-for if false lips touched it, it grew grey and dull and cloudy).

Используя антитезу, автор создает контраст и показывает нам противопоставление двух понятий связанных общей конструкцией или смысловой составляющей.

8. идиомы (Ср.: cry over spilt milk (слезами горю не поможешь), get over it (преодолеть трудности), treads on other people's toes (задевать чувства другого человека), moved to tears (довести до слёз).

9. устойчивые словосочетания (Ср.: as far as, looking for).

Идиомы еще более насыщают лексику сказки и показывают ее народный характер.

Автор использует и множество синтаксических приемов (повторы, параллельные конструкции, перечисление однородных членов предложения, инверсию, вводные слова). Например:

1.повторы (Ср.: "Romance is dead, Romance is dead, Romance is dead,"she murmured.... "I was saying," continued the Rocket, "I was saying--What was I saying?").

2.параллельные конструкции (Ср.: «Why, perhaps the Prince and Princess may go to live in a country where there is a deep river, and perhaps they may have one only son, a little fair-haired boy with violet eyes like the Prince himself; and perhaps some day he may go out to walk with his nurse; and perhaps the nurse may go to sleep under a great elder-tree...

"I never said that they had," replied the Rocket; "I said that they might. If they had lost their only son there would be no use in saying anything more about the matter. I hate people who cry over spilt milk. But when I think that they might lose their only son, I certainly am very much affected).

3. перечисление однородных членов предложения (Ср.: «Now, if you could plough the fields like the ox, or draw a cart like the horse, or look after the sheep like the collie-dog, that would be something").

Все эти приемы по нашему мнению автор использует для акцентирования внимание читателя, для усиления эмоционального воздействия на

него, для придания динамичности сказке.

4. инверсия (Ср.: «The sledge was shaped like a great golden swan, and between the swan's wings lay the little Princess herself... «So pale was she that as she drove through the streets all the people wondered»).

5. вводные слова (Ср.: indeed, in fact, well, however, though).

С помощью инверсии и вводных слов автор выделяет информацию, на которую стоит обратить особое внимание.

К фонетическим приемам сказки мы, прежде всего, относим прием аллитерации. Ср.: «The sledge was shaped like a great golden swan, cup of clear crystal, proper place, that they might.» Повторение одинаковых или однородных согласных, придают произведению особую звуковую выразительность и ритмичность.

К семантическим приемам сказки можно отнести иронию. Ср.: “I like hearing myself talk. It is one of my greatest pleasures. I often have long conversations all by myself, and I am so clever that sometimes I don't understand a single word of what I am saying.”

“Then you should certainly lecture on Philosophy,” said the Dragon-fly, and he spread a pair of lovely gauze wings and soared away into the sky».

"BAD Rocket? BAD Rocket?" he said, as he whirled through the air; "impossible! GRAND Rocket, that is what the man said. BAD and GRAND sound very much the same, indeed they often are the same"; and he fell into the mud.

"OLD Stick!" said the Rocket, "impossible! GOLD Stick, that is what he said. Gold Stick is very complimentary».

В данном отрывке иронический эффект достигается за счет звукового сходства частей слов противоположных по своему значению. По сути слова BAD и GRAND являются антонимами, но Ракета использует их в качестве синонимов.

Итак, наш анализ дискурсивного пространства литературной английской сказки показал разнообразие языковых приемов, умение автора «заставить их работать», а также определенный стиль его письма и позволить читателю в полной мере насладиться и прочувствовать атмосферу литературной сказки.

Библиографический список

1. Акименко, Н.А. Структурно-лингвистические особенности сказочного дискурса (на примере английских кумулятивных сказок) / Н.А. Акименко // Гегяртл. – Элиста, 2004. – № 1-2. – С.99–110.

2. Астафурова, Т.Н. Лингвокультурное пространство англосаксонского сказочного дискурса [Текст] /Т.Н. Астафурова, Н.А. Акименко// Вестник ВолГУ. - 2007. - Серия 2. Вып.6. - С. 130-136.

3. Бенвенист, Э. Формальный аппарат высказывания [Текст] / Э. Бенвенист. Общая лингвистика. - М.: Прогресс, 1974. - 447 с.

4. Дейк, Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. Ван. Дейк. - М.: Прогресс, 1989. - 307 с.

5. Кубрякова, Е.С. Словообразование и другие сферы языковой системы в структуре номинативного акта [Текст] / Е.С. Кубрякова // Словообразование в его отношениях к другим сферам языка. – Инсбрук, 2000. - С. 13–26.

6. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

7. Плахова, О.А. Лингвосемиотика английской сказки: жанровое пространство, знаковая репрезентация, дискурсивная актуализация: монография [Текст] / О.А. Плахова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013.

8. Плахова, О.А. Особенности преломления категории сказочности в англоязычном сказочном дискурсе / О.А. Плахова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2012. – Т. 12. – № 2. – С. 40–44.

9. Плахова, О.А. К вопросу о взаимодействии дискурса и жанра (на примере сказочного дискурса) [Текст] / О.А. Плахова // Вектор науки ТГУ. - 2015. - №3-2 (33-2). – С. 246-252.

10. Чернявская, В.Е. Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления [Текст]. / В.Е. Чернявская // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. - 2002. -№5. - С. 122—136.

Словари и интернет-источники

11. Лингвистический энциклопедический словарь / под редакцией В.Н. Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия» 1990. – 688 с.

12. Толковый словарь русского языка Ожегова С.И. / под редакцией проф. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М.: Оникс: Мир и образование, 2009. – 736 с.

13. Лушникова, Г.И., Медведева, Е.В. Дискурсивное пространство фэнтези (на материале произведений А. Нортон) [Электронный ресурс] / Код доступа: www.cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-prostranstvo-fentezi-na-materiale-proizvedeniy-a-norton, время доступа: 18.05.2016.

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

Фадеева Л.Ю., к. филол. н., доцент

Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского

г. Тольятти, Россия, Lara.fadeewa2012@yandex.ru

Качество перевода в условиях межкультурной интеграции и коммуникации – вопрос, который является темой многочисленных исследований.

В рамках данной статьи мы проследим исследование реверсивности в качестве метода, используемого для оптимизации качества перевода. Термин “*реверсия*”, более характерный для техники, впервые применительно к исследованию семантики упоминается С.В. Гриневым [1990]. **Реверсивность** – это обратимость языкового явления в результате возвращения к исходному понятию.

Реверсия заключается в сопоставлении семантических блоков лексемы при переводе с исходного языка на другой, а затем снова на исходный. Трехоборотная реверсивность в диахронии, опирающаяся на формулу “исходный язык – другой язык – исходный язык”, предполагает использование Оксфордского Словаря английского языка (OD) [A New English Dictionary on Historical Principles 1933] на первом обороте, Нового большого англо-русского словаря (НБАРС) [1998] – на втором обороте и, наконец, Современного русско-английского словаря (CRED) [Таубе, Даглиш 2002] – на третьем. В ходе анализа двух оборотов реверсии может быть достаточно, чтобы выявить отклонения от реверсивности.

Изучение явления реверсивности в панхронии на основе компонентного анализа помогает вскрыть его суть, а также выявить причины утраты и приобретения новых значений лексем: “Понимание значения как процесса многое объясняет, почему слово пульсирует, варьирует, меняет свое значение, развивает новые значения” [Сахарный 1989: 261]. Теория реверсии позволяет построить классификационную систему языковых изменений (отклонений от реверсии), вызываемых лингвистическими и экстралингвистическими причинами. В ходе осознания сложной окружающей действительности происходит постепенный переход от синкретизма у первоначальных весьма расплывчатых, широких представлений в древних языках к более конкретному отражению понятий в синхронии.

При двустороннем переводе (с английского на русский и с русского на английский) сопоставление словарных данных в диахронии и синхронии позволило установить *случаи абсолютной и частичной обратимости*. Анализ реверсивности единиц способствовал регистрации модификаций (т.е. *отклонений* от реверсии), обнаруженных в структуре полисемантов с указанием на возможные причины семантических изменений.

Рассмотрим тематическую область, близкую каждому человеку – “Food” (СПФ). Случаи абсолютной реверсивности обычно немногочисленны. Сюда относятся лексемы, семантика которых не изменилась с момента регистрации в языке. Такие единицы демонстрируют обратимость значений, не внося существенных модификаций в процесс исторического развития. Абсолютная реверсивность наблюдается в основном у двузначных лексем, зафиксированных в период с 1300 по 1885 гг., где исключение составляет единственная древнеанглийская лексема *earthnut*, манифести-

рующая диахроническую обратимость значений с новым оборотом синхронной реверсии при переводе с русского языка на английский:

earthnut (s – семема)

1s:OD “The roundest tuber of an umbelliferous plant (*Bunium flexuosum*, including *Bunium Bulbocastanum*), called also Earth-chestnut and pig-nut (875)” – **1s:НБАРС**(Т. I с. 638) “(бот.) земляной орех, арахис” – **CRED** (с. 25) “ground-nut, peanut”;

2s:OD “Applied variously to other plants, as the truffle (Tuber), the Arachis, the *Oenanthe pimpinelloides* and the Heath Pea (*Lathyrns macrorrhizus*) (1548)” – **2s:НБАРС** “земляной миндаль, чуфа”.

При анализе реверсии первого значения у *earthnut* “(бот.) земляной орех, арахис” оказывается, что на современном этапе имеются два новых варианта перевода на английский, один из которых “ground-nut” появляется, когда *earth* и *ground* трактуются как синонимы. Реверсия *peanut* – “арахис” обусловлена тем, что данный вид орехов относится к масличным бобовым, называемым также земляными или китайскими орехами. Растения с плодами, номинируемыми как земляные орехи, относятся к разным семействам: земляной орех – к семейству зонтичных, арахис – к семейству бобовых, а чуфа (или земляной миндаль) – к осоковым. Второе значение располагает двумя номинациями, из которых “земляной миндаль” более понятно по сравнению с научным “чуфа”.

Анализ утраченных в процессе эволюции отклонений от реверсии состоит в последовательном сопоставлении диахронических и синхронических значений на предмет наличия или отсутствия их в современном узусе. Такой анализ сопровождается поиском причин, объясняющих безвозвратную потерю семем. В связи с тем, что лексика и семантика отражают реальный социум во всем его многообразии, они являются открытыми, подвижными, избыточными и противоречивыми. Следствием эволюционного развития экономической, культурной и общественной жизни, прежде всего, являются количественные изменения в семантике слов.

Анализ отклонений от реверсии, т.е. полностью утраченных значений показал, что более всего забвению подвержены значения, наблюдаемые в период с XVI по XVIII вв. (47%). Значения, фиксируемые в XIX в., также имеют высокую вероятность лексикографического выпадения (32%). Значения, маркируемые IX – XI, XIV и XV вв., утрачены в меньшей степени (5%, 8% и 5%, соответственно). Наблюдаются также единичные семемы, выпавшие из активного употребления в XII и XIII вв. (0,8% и 1%, соответственно). В связи с этим можно предположить, что время регистрации значения не влияет на продолжительность его жизни. Относительная “молодость” ЛСВ часто является основанием для его утраты и, наоборот, антропокультурный “возраст” снижает вероятность семантических потерь.

Исследование отклонений от реверсии при появлении новых значений единиц поля строится на изучении набора концептов, актуализируя прототипический подход к понятию. Языковое значение и понятие принадлежат к единой концептуальной системе, манифестируя преломляемую человеческим сознанием проекцию существующего мира.

Реверсивный анализ показывает, что самым распространенным процессом, стимулирующим появление большого количества новых значений, является метафорическое переосмысление слова или метод метафорической экспансии [Молчанова 2002]. Исследуемый материал показал, что большинство новых метафорических значений регистрируются в НБАРС как сленговые. Масштабность распространения метафорически переосмысленных сленгизмов говорит о преобладании наглядного мышления и снижении культурной планки у представителей современного общества. Используя прием классификации, можно установить основания для сравнения, которые характерны при отклонении от реверсии в СПФ. В анализируемом поле реализуются несколько направлений метафорического процесса.

Весьма актуальным для исследуемого поля представляется метафорический перенос с *номинации гастрономического продукта* – на *номинацию подобного гастрономического продукта*, манифестирующий смещение одного видового понятия по отношению к другому. На семном уровне здесь наблюдается либо замена, либо перегруппировка дифференциальных сем: madeleine 1s:OD – 2s:НБАРС – 1s:НБАРС (Т. II с. 392): “A (kind of) small rich cake (1846)” – “маленький фигурный кекс” – “печенье “мадлен” (Ср. “кекс – маленькая булочка или небольшой хлебец из сдобного теста с изюмом или коринкой, с цукатами и пряностями” и “печенье “мадлен” – кондитерское изделие в виде кусочков из бисквитного теста”). Появление примеров подобного метафорического переноса, связанного с укрупнением и рассмотрением только внешних характеристик продуктов, в некоторых случаях граничащих с омонимией (если брать существенные внутренние свойства), может свидетельствовать о том, что в обществе широко распространена тенденция к унификации понятий.

Метафоризация, основанная на ассоциативных связях человеческого опыта, всегда предполагает антропометричность – способность осмыслить одну сущность, как если бы она была подобна другой. В связи с этим метафора несет в себе ценную информацию о масштабе человеческих знаний и представлений, о концептуальной системе антропокультурных ценностей и стереотипов людей в разные исторические эпохи.

Рубеж XX – XXI вв. отмечен тенденцией к конкретизации мышления, поворотом к наглядно-образному типу восприятия окружающего мира, что иллюстрирует прототипический метафорический перенос *номинации гас-*

трономического продукта – на номинацию антропологической характеристики. Номинации отдельных продуктов питания способствуют формированию понятий, связанных с проявлением личностных качеств. Так, работа переплетчика в рамках когнитивистики может быть представлена как номинация разновидности выпечки, получаемой в результате послойного соединения составляющих ее продуктов и завершающего скрепления этих слоев: pasty 1s:OD – 1s:НБАРС – 2s:НБАРС (Т. II с. 641): “A pie consisting usually of venison or other meat seasoned and enclosed in a crust of pastry, and baked without a dish; a meat-pie (1300)” – “пирог с мясом, яблоками или вареньем” – “(полигр. проф.) переплетчик”.

Перенос номинации *гастрономического продукта* – на номинацию *цветовой характеристики*, свидетельствующий о масштабности распространения и изученности свойств данных продуктов в человеческом обществе, оказался весьма продуктивным в СПИ: butterscotch 1s:OD – 1s:НБАРС – 3s:НБАРС (Т. I с. 298): “A kind of toffee, chiefly composed of sugar and butter (1865)” – “ириска” – “желтовато-коричневый цвет”.

С течением времени популярность цветовой гаммы варьируется, а деньги следует рассматривать как один из базовых концептов в любом обществе [Степанов 1997]. Материал исследования подтверждает, что возникновение новых номинаций для денег в НБАРС не случаен, ибо имеет “когнитивную подоплеку” [Кубрякова 1997:45]. Многие наименования даны на основе метафоры, создавая проблему выбора признака в качестве основы для переноса. Деньги в сознании человека как источник жизненной энергии определяют метафорический перенос *с номинации гастрономического продукта* – на *символику денежных знаков*: bean 6.1:OD – 3s:НБАРС (Т. I с. 204): “In reference to a bean’s small value (1297)” – “(сленг) монета, “грош”; деньги”.

Реверсивный анализ, устанавливающий эквивалентность значений при переводе, позволяет максимально раскрыть информационный потенциал лексемы. Анализ обратимости в синхронии регулирует качество переводных соответствий в современных словарях и способствует выработке единого подхода к толкованию лексем. Применение реверсии в диахронии позволяет вскрыть ряд антропологических и культурных изменений в конкретный исторический период, скорость развития определенного концептуального фрагмента картины мира, стадии специализации и филиации отдельных научных дисциплин.

Реверсия, предоставляя возможность обобщать, сопоставлять и проверять информацию в специальных понятиях, повышает качество перевода при составлении и редактировании словарей. В связи с этим реверсивный анализ указывает на необходимость создания интернациональной упорядоченной классификации специальных понятий, маркирующей тенденции

развития и степень продуктивности новых способов номинации в процессе терминотворчества, что позволит избежать проблем избыточного перевода, энантиосемии и неадекватного толкования.

Библиографический список

1. Гринев, С.В. Основы лексикографического описания терминосистем. Автореф. дис. ...докт. филол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1990. 36 с.
2. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Наука, 1997. С. 23-24.
3. Молчанова, Г.Г. Некоторые языковые механизмы вариативной интерпретации действительности // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 7-12.
4. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику. Л.: ЛГУ, 1989. 384 с.
5. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Русский язык, 1997. С. 40.
6. Новый большой англо-русский словарь / Пол рук. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. В трех томах. М.: Русский язык, 1998.
7. Таубе, А.М., Даглиш, Р.С. Современный русско-английский словарь (130 000 слов и словосочетаний). 3-е изд., стереотипн. М.: Русский язык, 2002. 774 с.
8. The Oxford Dictionary: A New English Dictionary on Historical Principles. Oxford; at the Clarendon Press, 1933.
9. Sperber H. Einführung in die Bedeutungslehre. Bonn: 1923. 128 p.

ПЕРЕВОД ВИДОВЫХ НАЗВАНИЙ ЭВКАЛИПТА В РОМАНЕ «ЭВКАЛИПТ» АВСТРАЛИЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ МЮРРЕЯ БЕЙЛА

*Халипа А.С., старший преподаватель
Волжский университет им. В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, ankhal212@yahoo.com*

Австралия – страна, уникальная во многих отношениях: ее флора, фауна, ландшафт, климат не имеют аналогов в мире, также как и история ее народа. Условия жизни на изолированном от всего остального мира континенте сформировали мировоззрение и национальный характер австралийцев – что находит отражение и в официальном языке этого народа – австралийском варианте английского языка (прежде всего, на лексическом уровне).

Уникальные особенности природы, общества и условий жизни в Австралии ярко отражаются в произведениях австралийских писателей. Ма-

териалом данного исследования послужил роман австралийского Мюррея Бейла (1941 г. – н.в.) «Эвкалипт». Этот роман получил несколько престижных австралийских литературных премий, в том числе премию Майлза Франклина (1999 г.), которая выдается за лучшее произведение австралийского автора об Австралии. Именно поэтому роман «Эвкалипт» (и его перевод на русский язык) был выбран в качестве материала для исследования.

Дерево эвкалипт – во всем своем видовом разнообразии – является центральным образом романа «Эвкалипт» и символом Австралии в целом. Роман состоит из 39 глав; каждая из глав носит название одного определенного вида эвкалипта и содержит жизненную историю, так или иначе связанную с этим деревом. Как замечает сам Мюррей Бейл в своем романе, в Австралии существует несколько сотен различных видов эвкалипта, каждый из которых обладает не только определенными свойствами и особенностями внешнего вида – но и своим собственным «характером» в глазах жителей Австралии. Поэтому любой из описываемых видов эвкалипта, помимо научного (латинского) названия, имеет также и народное имя. Следующий пример из текста романа «Эвкалипт» является этому наглядным подтверждением:

***Eucalyptus camaldulensis?** We call it **River Red Gum**. Too masculine, too overbearingly masculine; covered in grandfatherly warts and carbuncles, as well.*

*А **Eucalyptus camaldulensis**, то есть эвкалипт камальдульский? Мы зовем его «красным приречным». Уж слишком он мужиковатый, слишком по-мужски властный: и в придачу весь в старческих бородавках да прыщах.*

Ранее нами было проведено исследование приемов перевода австралийских реалий, которое выявило, что для передачи австрализмов могут использоваться следующие переводческие приемы (на основе классификации О.В. Петровой [2. С. 10; 17-23]):

1) перевод словарным соответствием; 2) транскрипция/ транслитерация; 3) калькирование; 4) приближенный перевод (перевод аналогом); 5) пояснение (в т.ч. сноска); 6) описательный перевод; 7) генерализация; 8) конкретизация; 9) опущение; 10) нейтрализация стилистической окраски; 11) компенсация.

Однако, не все из этих приемов уместны при переводе видовых названий эвкалиптов в тексте, в котором образ эвкалипта имеет особое символическое значение. В ходе данного исследования не было обнаружено ни одного примера транскрипции, конкретизации, описательного перевода, опущения и нейтрализации стилистической окраски. Также специфика авторского текста – содержание большого количества латинских ботаниче-

ских терминов – приводит к появлению в переводе еще одного особого приема передачи иноязычных реалий, использующегося в межкультурной коммуникации, который В.В. Кабакчи называет приемом параллельного подключения. То есть, латинское название дерева переносится в текст перевода в неизменном виде (трансплантируется), и сопровождается переводом латинского термина на русский язык. В переводе художественного текста этот прием можно считать особым видом пояснения. Именно таким образом была передана единица в приведенном выше примере (*Eucalyptus camaldulensis*, то есть эвкалипт камальдульский). Следующий пример также иллюстрирует подобное пояснение латинского термина в переводе.

*What about **diversifolia** or **transcontinentalis**? At least they imply breadth and richness of purpose.*

*А как насчет эвкалипта разнолиственного, он же **diversifolia**, или **transcontinentalis**, эвкалипта трансконтинентального? Эти, по крайней мере, подразумевают известную широту применения.*

Как следует из приведенного выше примера, видовые названия на латинском языке зачастую являются «говорящими» для австралийцев (но не для русскоязычных читателей). Лексика английского языка содержит намного большее число слов и корней, заимствованных из латинского языка (в том числе, пришедших через французский или другие языки), чем лексический состав русского языка. Поэтому при переводе для русскоязычного читателя переводчик вынужден использовать дополнительные пояснения. Следующий пример показывает, насколько ярким может быть образ, заложенный в научном видовом названии дерева:

*And anyway the very word, **desert-or-um**, harks back to a stale version of the national landscape and from there in a more or less straight line onto the national character, all those linings of the soul and the larynx, which have their origins in the bush, so it is said, the poetic virtues (can you believe it?) of being belted about by droughts, bushfires, smelly sheep and so on; and let's not forget the isolation, the exhausted shapeless women, the crude language, the always wide horizon, and the flies.*

*Как бы то ни было, само слово **desertorum**, «пустынный», возвращает нас к навязшему в зубах типу национального пейзажа, а от него рукой подать до национального характера, до всех этих подстежек души и гортани, что уходят корнями в буш (во всяком случае, так утверждается): до всех этих воспетых поэтами преимуществ (вы только вообразите себе!) жителя-бытия среди засух, лесных пожаров, вонючих овец и всего такого прочего; и не забудьте еще и про изоляцию, и про измученных обрюзгших женщин, и про грубый язык, и про неизменно широкие горизонты, и про мух.*

Также и пример так называемой «народной этимологии», прозрачной

для англоязычного читателя, при переводе на русский язык сопровождается пояснением:

E. maidenii has given photogenic shade to the Hollywood stars.

Эвкалипт Мейдена, *E. maidenii*, в народе известный как эвкалипт девичий, одаривает фотогеничной тенью голливудских звезд.

Фамилия ученого Джозефа Мейдена, в честь которого было названо это дерево (Maiden's gum), совпадает с английским словом maiden – дева – что приводит к двусмысленности названия и наделению дерева в народном сознании женскими чертами.

Перевод словарным соответствием широко применяется в тексте перевода романа, особенно при переводе официальных, научных видовых названий эвкалиптов. Во всех приведенных выше примерах русские видовые названия эвкалиптов, сопровождающие латинские единицы, являются устоявшимися словарными соответствиями [3] (*эвкалипт камальдульский, эвкалипт разнолиственный, эвкалипт трансконтинентальный, эвкалипт пустынный, эвкалипт Мейдена*). Но далеко не все русские ботанические термины понятны и хорошо известны русскоязычным читателям. Поэтому даже при переводе словарным соответствием переводчику часто приходится использовать пояснения и сноски. Так в следующем примере вошедший в русские словари ботанический термин «*ярра*» при переводе сопровождается сноской:

Jarra is the timber everyone professes to love.

Или вот *ярра** – всяк расхваливает до небес ее древесину.

****Ярра* – эвкалипт окаймленный, западноавстралийский эвкалипт с темно-красной прочной древесиной.**

Калькирование – один из ведущих приемов перевода иноязычных реалий. Тем не менее, проведенное ранее исследование перевода на русский язык австралийских реалий показало, что калькирование – один из наиболее редко используемых приемов в переводе австралийской художественной литературы. Это объясняется тем, что австралийские реалии, образованные по традиционным словообразовательным моделям из морфем британского английского, как правило, настолько переосмыслены, что их поморфемный перевод не передает их значения. И все же, поскольку в романе Мюррея Бейла названия эвкалиптов имеют особую ценность – они отражают отношение австралийцев к этим деревьям – переводчик очень часто прибегает именно к приему калькирования, позволяющему передать этимологию переводимой единицы. Следующие примеры иллюстрируют применение калькирования при переводе:

Some eucalypts imply a distinctly feminine world (Yellow Jacket, Rose-of-the-West, Weeping Gum).

Некоторые [эвкалипты] наводят на мысль о мире явственно жен-

ском («желтая жакетка», «роза Запада», «плакальщица»).

Truly, Grey Ironbark is one of the hardest woods available to man.

Воистину, серый железнокор – одна из самых твердых разновидностей древесины, доступных человеку.

Приближенный перевод (перевод аналогом) практически не используется переводчиком романа «Эвкалипт». Это можно объяснить особенностями текста: почти каждое упоминание об эвкалипте любого вида несет в себе символическое значение и сопровождается развернутыми авторскими пояснениями и комментариями. В таких условиях прием приближенного перевода неуместен, или в нем нет необходимости. Единственный обнаруженный пример приближенного перевода приведен ниже:

*People on the road to town would say, 'Behind that **Stringybark**, look.'*

Прохожие, шагающие в город, приговаривали: «Во-он за тем железнокором; глянь-ка туда»; ...

Единица “*Stringybark*” обозначает эвкалипт царственный (*Eucalyptus regnans*), отличающийся волокнистой корой [3, 5]. Однако переводчик заменил это название другим видовым названием – «железнокор» (*ironbark*). Это можно объяснить тем, что калькированная единица «железнокор» уже была введена переводчиком в текст ранее, а значит, уже знакома читателю – в отличие от впервые появившейся в тексте единицы «stringybark», которой сам автор романа в данном случае не дает никакого пояснения. Перевод словарным соответствием («эвкалипт царственный») вступил бы в противоречие с разговорным стилем данной фразы, а искусственно созданная транскрибированная или калькированная единица не только усложнила бы восприятие текста читателем, но и потребовала бы пояснения. Перевод аналогом здесь позволяет переводчику избежать усложняющих текст добавлений – и вместе с тем сохранить культурологическую окрашенность текста.

Как показали проведенные нами ранее исследования, прием генерализации широко используется при переводе видовых названий эвкалиптов (также как и других представителей флоры и фауны Австралии) в текстах различных жанров для облегчения восприятия текста перевода, в том случае, когда читателю не особенно важно, к какому точно виду относится описываемое растение (или животное). Первый из следующих двух примеров был взят из рассказа австралийского писателя Стила Радда, а второй – из текста с австралийского рекламного туристического сайта:

*At last the four acres – except for the biggest of the **ironbark-trees** ... – were pretty well cleared. (Steele Rudd, “Starting the Selection”)*

В конце концов, участок в четыре акра был довольно сносно расчищен, если не считать самых больших эвкалиптов... (Пер. И.Левиной)

This famous wine growing region is also a natural paradise of surf beach-

es, tall karri forests, underground caves and bush tracks. (www.australia.com)

Этот знаменитый винодельческий регион - еще и райское место: пляжи для серфинга, высокие эвкалиптовые леса, подземные пещеры и тропки в буше. (перевод – А.Х.)

Однако поскольку Мюррей Бейл в своем романе «Эвкалипт» акцентирует внимание на невероятном разнообразии видов эвкалиптов (и на каждом из этих видов по отдельности), прием генерализации при переводе этого текста становится неуместным и нежелательным. Следующий пример является единственным обнаруженным в данном исследовании примером генерализации – переводчик посчитал слово «речной» в названии дерева (речной красный эвкалипт) излишним, так как из контекста следует, что дерево растет возле водоемов, а полное название придало бы предложению нежелательно научный оттенок:

River Red Gums hogged all the water in their usual dishevelled manner, resistant to the axe and just about everything else; there are many stories about their hardness.

Красные эвкалипты, по своему обыкновению встрепанные, жадно выхлебывали всю воду – неподвластные ни топору, ни чему другому; об их несокрушимой прочности сложено немало рассказов.

Компенсация – это прием, позволяющий сохранить определенную стилистическую окрашенность текста. Перевод видовых названий, как правило, не требует приема компенсации, так как ботанические термины имеют одинаковую научную окраску и на исходном, и на переводящем языке. Однако общая разговорная окраска авторского текста нередко передается тем или иным способом через родовое название дерева – например, в следующем случае – через перевод слова “*eucalyptus*” прилагательным, приводящий к некоторому нарушению сочетаемости слов («эвкалиптовые характеристики»).

Clarity, lack of darkness – these might be called ‘eucalyptus qualities’.

Ясность, прозрачность, отсутствие тьмы – вот вам, пожалуйста, «эвкалиптовые характеристики».

Описанные в данной работе переводческие приемы, как правило, чередуются в тексте перевода и используются в различных комбинациях. Так в приведенном ниже примере мы можем видеть следующее сочетание: трансплантация латинского термина “*desertorum*”, перевод его же русским словарным соответствием («эвкалипт пустынный»), калькирование единицы “*Hooked Mallee*” («крючковатый малли») и сноска, поясняющая уже закрепившийся в русских словарях ботанический термин «малли» [3].

*We could begin with **desertorum**, common name **Hooked Mallee**.*

*Отчего бы не начать с эвкалипта пустынного, он же **desertorum**; народное название – **крючковатый малли***?*

**Малли – несколько разновидностей невысоких кустарниковых эвкалиптов с несколькими стволами от одного корня; почти не имеет ветвей; произрастает в засушливых районах Южной Австралии.*

В целом нужно отметить, что на выбор приемов, использованных переводчиком при передаче видовых названий эвкалиптов, значительное влияние оказали особенности авторского текста: с одной стороны, обилие ботанических терминов, с другой стороны – «одушевление» деревьев, наделение образов эвкалиптов человеческими чертами. Наиболее часто при переводе названий различных видов эвкалипта переводчик прибегал к следующим приемам: перевод словарным соответствием, калькирование, пояснение, сноска.

Библиографический список

1. Бейл, М. Эвкалипт / пер. С. Лихачевой [Электронная книга].
2. Петрова, О.В. Введение в теорию и практику перевода: учеб. пособие / О.В. Петрова. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002, – С. 10; 17-23.
3. ABBYY Lingvo 14 [Электронный ресурс]: Copyright 2008 ABBYY Software Ltd. – 1 CD-ROM.
4. Bail, Murray Eucalyptus [Электронная книга].
5. Australian National Dictionary Centre [Электронный ресурс]: The Australian National University. – Sydney, 2011. – URL: <http://www.anu.edu.au/ANDC> (дата обращения: 07.12.2014).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖУРНАЛИСТИКИ

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЖАНРООБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРНЕТ-СМИ

*Витковская Н.Г., к.п.н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия*

Согласно исследованию ученых, в том числе подробно данный вопрос рассматривается в диссертации Е.М. Пак «Жанрообразование в сетевых СМИ: технологические и творческие факторы», традиционные жанрообразующие признаки, принятые в традиционной журналистике, можно отнести и к интернет-журналистике. Это предмет отображения, целевая установка (функция) отображения, методы отображения – рационально-познавательный и художественный, масштаб выводов и обобщений. Данная классификация принадлежит А.А. Тертычному, который развил жанровую теорию В.Д. Пельта, и которой придерживаются также Н.М. Ким и Г.С. Мельник. Сегодня в интернет-изданиях можно увидеть практически всю палитру жанров традиционных СМИ, однако технологический фактор накладывает отпечаток на жанрообразование в интернет-медиа среде, и они, безусловно, имеют свои стилистические особенности. Также в Интернете появились отдельные формы медиатекста, которые присущи исключительно ему. Например, авторские блоги, форумы, записки, лонгриды, а также синтетические жанровые формы, например видеорепортаж (печатная заметка + событийный телерепортаж), интервью-live (печатная заметка + интервью-мнение + пресс-конференция).

Термин «жанр» применительно к сфере интернет-коммуникации получает различные толкования в лингвистических исследованиях, а, следовательно, под жанрами интернет-коммуникации понимаются достаточно разнородные по своей природе и функциям явления. А.А. Селютин рассматривает жанр как форму коммуникативного выражения онлайн-личности². То есть, интернет-жанр представляется неким единством формы и содержания, обладающим определенными специфическими чертами коммуникативного характера и служащим для реализации отдельных мыслей пользователя. По его мнению, интернет-жанр должен формулироваться достаточно узко и детально, чтобы избежать чрезвычайно обширного охвата присущих интернет-среде текстовых вариаций. С другой стороны, он должен быть достаточно объемным явлением, объединяющим ряд текстов по общему признаку.

На формирование сетевых жанров оказывают влияние следующие

технологические факторы.

Гипертекстуальность

Например, гипертекстовая навигация (переход от одной ссылки к другой) приводит к совокупности всех жанров текстов, образующих гипертекстовый сегмент в сети. Однако эта совокупность будет зависеть ещё и от характера содержащихся в тексте гиперссылок (внутренних или внешних). Возможности гипертекстовых технологий и существование линейных и нелинейных текстов приводит к тому, что возникает сильная зависимость жанра от способа прочтения гипертекста, т. е. жанр может напрямую быть связан с фактором читателя текста.

Интерактивность

Возможность давать комментарий к тексту, делать записи в гостевых книгах и участвовать в различных онлайн-опросах и конференциях, интерактивное общение на веб-странице приводит как к гибридизации жанров, так и к усилению степени полижанровости.

Мультимедийность

Возможность создавать креолизованные тексты (включать невербальные текстовые элементы). Речь, музыка, видеофрагменты, анимация – все это можно получить с помощью одного интерфейса, представив в линейной либо нелинейной (с помощью ссылок) форме.

Диалогичность

Многостороннее речевое общение, позволяющее организовывать диалоги авторов с аудиторией независимо от времени и местонахождения людей, количества участников беседы.

Виртуальность

В силу того, что сегодня большое количество средств массовых коммуникаций начинают реализовываться посредством Интернета, это пространство превращается в универсальную социокультурную и коммуникативную среду, в которой запускаются механизмы виртуализации социальности, порождая, таким образом, новую, не существующую ранее действительность.

Мозаичность/клиповость

Из-за обилия гиперссылок, мультимедийных вставок, существенной длины лонгридов информация аудиторией может восприниматься обрывочно, фрагментарно.

Синхронность/асинхронность коммуникации

Временной параметр передачи информации в интернете. По этому признаку можно упорядочить все жанры по определенной шкале, где один жанр постепенно сменяет другой по степени своей «синхронизации». Стремительность обновления извещений приводит к различным формам медиатекста, что может повлиять на степень гибридности жанра.

Как видим, важную роль в формировании жанров интернет-

журналистики играют технологические факторы. «В процессе формирования новых жанров на фоне других факторов все более заметную, а иногда и просто определяющую роль играет ранее не принимавшийся всерьез «технический», а точнее - «технологический» критерий».

В качестве примера влияния технологического фактора на жанрообразование в интернет-журналистике возьмем блог.

Предметом отображения блога может быть любое даже самое мало-важное событие, далеко не всегда имеющее высокую социальную значимость. Важную роль здесь играет авторское Я, т.е. выбор того или иного описываемого события, явления зависит от того, что автор считает в данный момент важным.

Функциональная предназначенность блогов, следуя классификации функций блогов по В.Л. Волхонскому, также зависит от целей автора и может служить поддержанию или расширению социальных связей автора, сплочению и расширению аудитории, объединенной по каким-либо интересам и другим параметрам, самопрезентации, развлечению, развитию, рефлексии, рекламе.

Структура текста, как правило, свободная, не подчинена никаким жестким схемам, автор чаще всего использует интуитивный метод построения текста. Для блога свойственны свободный и открытый характер изложения мыслей, выражение собственного мнения автора по тому или иному поводу. Однако для нее характерны датированность, систематичность, фрагментарность текста, дискуссионность, интерактивность, стремительность обновления фактов, наличие гиперссылок.

В качестве эмоционально-выразительных средств можно отметить особый язык блогеров, а также широкую возможность использовать для иллюстрации своих материалов различные мультимедийные средства (фотографии, музыку, видео).

Проанализируем познавательный блог «Фактрум». Изначально он позиционировался как «блог о любопытных фактах», но в начале 2015 года было сообщено о расширении круга тем до формата «лайфстайл-издания». Посещаемость блога в 2014 году составила 8,5 млн. пользователей, аудитория в социальных сетях – около 250000 подписчиков.

«Фактрум» появился в начале 2010-го года в виде ежедневно обновляемого аккаунта @factroom в «Твиттере». Микроблог, который вел Александр Таранов, быстро набирал популярность, и через год число подписчиков превышало 10000 человек (на момент написания статьи 93700). Редактор Селена Парфёнова присоединилась к работе в 2011 году, и «Фактрум» превратился в полноценное издание на собственной площадке. В 2011 году «Фактрум» и его создатели получили «Премии рунета» в категории «Развлечения и спорт» (2-е место). Запуск блога по адресу

www.factroom.ru состоялся 12 января 2011 года.

Позже было принято решение о расширении тематики блога, так как специализация на «любопытных фактах» сильно ограничивала возможности развития издания (2015 год). Одновременно с кардинальной сменой дизайна Фактрума, изменился и контент: стали затрагиваться темы личного роста, продуктивности, футуристики и современной философии. С момента открытия по настоящее время «Фактрум» является финансово независимым интернет-изданием, существующим за счёт доходов от продажи рекламы.

Статьи «Фактрума» обсуждают во всех уголках сети. В социальных сетях на «Фактрум» подписано более 150000 человек. С ним работают крупнейшие федеральные рекламодатели и лучшие рекламные агентства.

Статистика блога:

Посещаемость «Фактрума» составляет 600-800 тысяч читателей ежемесячно (в среднем 20000 человек за сутки). Возраст основной части аудитории: 25-35 лет.

По авторству это – коллективный блог, который ведётся определённой группой лиц.

По виду/наличию мультимедиа – это текстовый блог, основным содержанием которого является текст, но в ходе исследования нескольких интернет-дневников было выяснено, что авторы блогов имеют право добавлять фотографии и видео.

По особенностям контента – это контентный блог, публикующий первичный авторский контент.

По технической основе – это stand-alone блог на отдельном хостинге.

По времени донесения актуальной информации – это традиционный блог, в котором делается акцент на мнение автора к представляемой информации.

Предмет отображения данного блога. «Фактрум» имеет расширенную тематику, здесь можно найти информацию не только о любопытных фактах, но и затрагиваются темы личного роста, продуктивности, футуристики и современной философии.

Данный блог выполняет функцию развлекательную, то есть читатели могут потратить своё свободное время и узнать что-то новое.

Структура блога. Датированность присутствует в каждой публикации, а также указан источник информации. Так как этот блог является традиционным, обновления публикаций происходит стабильно. Авторы блогов используют гиперссылки.

На наш взгляд, жанровое разнообразие в интернет-журналистике будет эволюционировать под воздействием технологического фактора. Несмотря на то что единых критериев определения жанров публикаций в сетевых СМИ у журналистов-исследователей не выработано, развитие жанрового разнообра-

зия будет идти так же, как и в традиционной журналистике, в сторону комбинирования жанров, уходу от одних форматов и возникновению новых.

Библиографический список

1. Волохонский, В.Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов / В.Л. Волохонский // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность / Под ред. В.Л. Волохонского, Ю.Е. Зайцевой, М.М. Соколова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 112–119.

2. Горошко, Е.И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области [Электронный ресурс] / Е.И. Горошко // Текстология.RU. – Режим доступа: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=77>, свободный.

3. Макаров, М.Л. Жанры в электронной коммуникации [Текст] / М.Л. Макаров // Жанры речи. – № 4. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. – С. 87–98.

4. Пак, Е.М. Жанрообразование в сетевых СМИ: технологические и творческие факторы: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 [Электронный ресурс] / Екатерина Максимовна Пак; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб., 2014. – 260 с. – Режим доступа: http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1392894366_8744.pdf, свободный

5. Парфёнова, С. Создание и монетизация блога Фактрум [Электронный ресурс] / С. Парфёнова // Хабрахабр. – 2011. – 7 сент. – Режим доступа: <https://habrahabr.ru/post/127948/>, свободный.

6. Селютин, А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности [Электронный ресурс] / А.А. Селютин // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2009. – № 35 (173). – Филология. Искусствоведение. Вып. 37. – Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/173/027.pdf>, свободный.

7. Фактрум: блог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.factroom.ru>, свободный.

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА – СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ

*Драгунова И.В., к.э.н., доцент
Мыслицкая Л.А., ст. преподаватель
Волжский университет им. В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, mla55@mail.ru*

Очевидно, что в XXI веке социальные медиа являются неотъемлемым фактором современного общества. Большая часть коммуникаций переместилась в интернет-измерение, где люди, общаясь с другими пользователя-

ми, обмениваясь информацией и публикуя контент, проводят больше времени, нежели в реальном мире. Это безусловно говорит о том, что социальные медиа играют определяющую роль в формировании коммуникативной среды современного общества.

Пол Гиллин в своей книге «Новые агенты влияния» говорит о том, что «социальные медиа — это многозначный термин, который объединяет различные онлайн технологии, позволяющие пользователям общаться и взаимодействовать между собой». Характерной чертой социальных медиа, по его мнению, являются их пользователи [2]

Концепция Й. Бенклера отчасти применима при объяснении феномена социальных медиа в сопоставлении их с традиционными (или «индустриальными») медиа. Традиционные медиа — это радио, телевидение, газеты, кино и прочие СМИ, возникшие в «досетевую» эпоху. Социальные медиа способны собирать аудиторию, сопоставимую по численности с аудиторией традиционных СМИ. Так, аудитория топ-10 наиболее популярных аккаунтов Twitter имеет в совокупности более 43 млн. «последователей» (followers); лидеры этого рейтинга имеют свыше 5 млн. подписчиков [12].

При этом, определение «аудитория» применимо к большинству пользователей социальных медиа, поскольку несмотря на широкие возможности для обратной связи и производства собственного контента, в реальности большинство пользователей занимают позицию пассивных наблюдателей. «За любой двусторонней интеракцией могут следить тысячи человек, готовых присоединиться к «разговору» [6]

По данным на июнь 2016 года [11], Россия занимает 7 место по количеству пользователей Интернета – 103 147691 человек, то есть 70,5% от населения страны. При этом стоит отметить, что данный показатель первый среди всех европейских стран. При этом у 90% пользователей Интернет в России есть аккаунт хотя бы в одной социальной сети.

Люди присоединяются к социальным сетям, чтобы обмениваться сообщениями, фотографиями, видео и поддерживать связь со своими друзьями, находить новых друзей, строить совместные планы, веселиться и флиртовать, обмениваться мнениями и опытом, вступать в различные дискуссии, совершать покупки, приобретать и обмениваться знаниями, сплетничать, поддерживать и искать поддержки, играть в игры и потреблять медиа-контент.

Особое внимание стоит обратить на поведение пользователей интернет. Социальные сети занимают порядка 50% ежедневно используемых ресурсов, уступая только новостным порталам, чей показатель – 54%. Если оценивать данный показатель в рамках месяца, то социальные сети занимают 78% ежемесячно посещаемых ресурсов пользователей сети Интернет в России.[7] В Таблице 1 представлен сравнительный анализ данных пока-

зателей в России и европейских странах.

На основании предоставленных фактов можно утверждать, что социальные сети являются одной из основных платформ концентрации современных интернет-пользователей.

Контент представляет собой любой тип информации в глобальной сети Интернет. Условно весь контент можно разбить на два типа [5]:

Таблица 1 -Жанры ежемесячно посещаемых ресурсов [10]

| Жанры | Россия, % | Европа, % |
|------------------|-----------|-----------|
| Новости | 95 | 78 |
| Социальные медиа | 78 | 70 |
| Видео | 61 | 67 |
| Банки/финансы | 60 | 66 |
| Карты | 59 | 61 |
| Увлечения/хобби | 75 | 58 |
| Фильмы | 57 | 52 |
| Музыка | 66 | 52 |
| Сравнение цен | 57 | 49 |

- Медийный (музыка, видео, подкасты, изображения);

- Текстовый (статьи, заметки, комментарии и т.д.).

Для привлечения и удержания целевой аудитории социальных сетях, необходимо постоянно коммуницировать с ней посредством размещения того или иного контента.

Главная задача при выборе контента и формировании контент-плана – наиболее точно попасть в интересы целевой аудитории. Контент должен быть актуальным, мотивирующим пользователей к обсуждению, а также обладать высоким уровнем виральности. Виральность обозначает характеристику контента, определяющую вероятность того, что пользователи смогут им заинтересоваться и поделиться с другими [5]. В случае, если контент обладает высоким уровнем виральности, то он сможет распространяться в Сети посредством самих пользователей, тем самым повышая уровень охвата и создавая приток новых участников social media based brand community.

При выборе формата контента необходимо учитывать специфику конкретной социальной сети, поэтому зачастую в зависимости от выбранной бренд-платформы контент требуется адаптировать под каждую из выбран-

ных социальных сетей.

Для привлечения аудитории к вновь созданному или уже существующему в социальной сети сообществу существует несколько инструментов [8]:

- Органическая реклама. Размещение рекламного сообщения в крупных информационных или тематических сообществах социальной сети посредством Рекламной биржи;
- Таргетированная реклама. Размещение рекламного сообщения на панели управления пользователя социальной сети;
- ВТЛ или косвенная реклама: вирусный контент, партизанский маркетинг, организация конкурсов, розыгрышей и т.д.

Следующим этапом развития social media based brand community является управление коммуникациями.

Функция управления коммуникациями сообщества обычно возлагается на комьюнити-менеджера. Главное требование к данной позиции – знание специфики и особенностей продукции / услуги компании. Существует три основных инструмента для управления коммуникациями в сообществе:

- Создание и размещение контента;
- Организация, инициирование и поддержание дискуссий – развитие обсуждения новой темы в сообществе;
- Формирование группы адвокатов бренда – подразумевает выделение лидеров мнений среди участников сообщества.

Все больше растет влияние социальных сетей для организаций. Так например, 80% пользователей социальных сетей склонны пробовать новинки, которые им советуют друзья в социальных медиа, а 74% сами используют социальные медиа в том числе для того, чтобы рекомендовать продукцию друзьям [4].

С точки зрения маркетинга, с каждым годом все больше растет внимание к инвестициям именно в эту сферу коммуникаций, сокращая расходы на традиционные медийные каналы. Так, по данным аналитического обзора «Social media marketing industry», 97% компаний используют SMM для развития своего бизнеса.

Наиболее предпочтительными для взаимодействия с клиентами являются Facebook (94 %) и Twitter (83%) [8].

На рисунке 1 представлены основные преимущества от использования социальных медиа.

Среди наиболее значимых выгод от использования социальных медиа, западные компании указывают расширение охвата аудитории (92%), увеличение трафика (80%), повышение лояльности клиентов (72%).

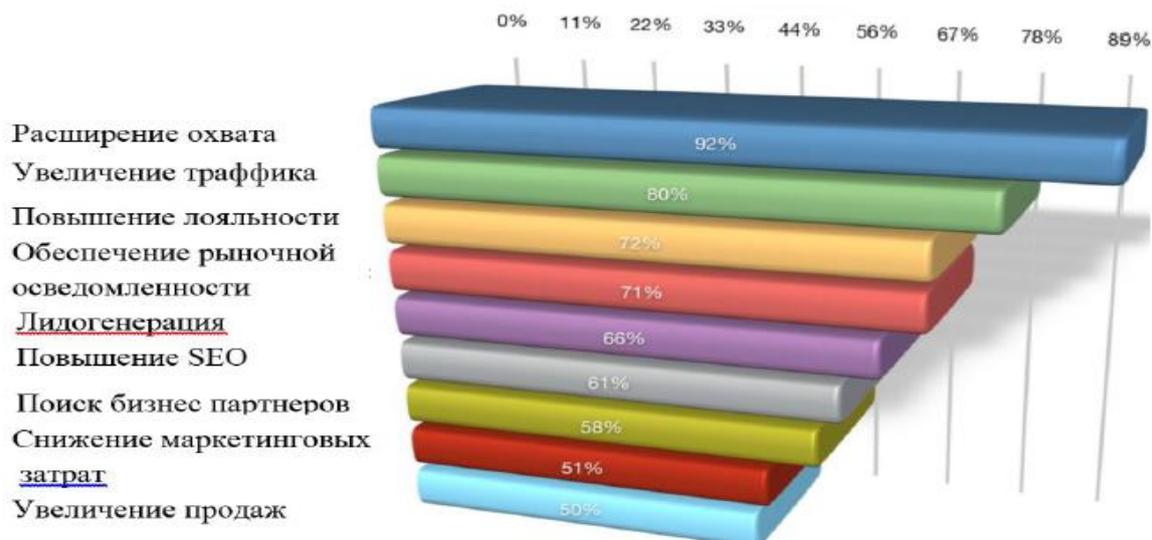


Рисунок 1– Выгоды от использования социальных медиа (данные крупнейших западных компаний, %), 2016 г.[11]

Говоря о высоком росте и выявляя тенденции развития социальных медиа в России, необходимо четко понимать, какие конкретно онлайн-сервисы занимают лидирующие позиции в РФ (таблица 2).

Таблица 2 –Ведущие интернет- компании в России: ретинг Forbes 2016 [9]

| Место | Название компании | Выручка (млн/ USD) |
|-------|-------------------|--------------------|
| 1. | Яндекс | 1238 |
| 2. | Mail.ru Group | 796 |
| 3. | ВКонтакте | 215 |
| 4. | РБК | 168 |
| 5. | Афиша-Рамблер-СУП | 133 |
| 6. | iFree | 130 |
| 7. | Game Insight | 110 |
| 8. | 2ГИС | 97 |
| 9. | Superjob | 65 |
| 10. | Avito | 60 |

По данным ФОМ на июнь 2016 года доля интернет аудитории – это выходящие в Сеть хотя бы раз за сутки – сейчас составляет 57% населения

(+5% за 6 месяцев). Годовой прирост интернет-пользователей, выходящих в сеть хотя бы раз за месяц, составил 11%, а для суточной аудитории данный показатель равен 14% [9].

Среди социальных медиа в России, можно выделить 5 наиболее популярных платформ (рисунок 2).

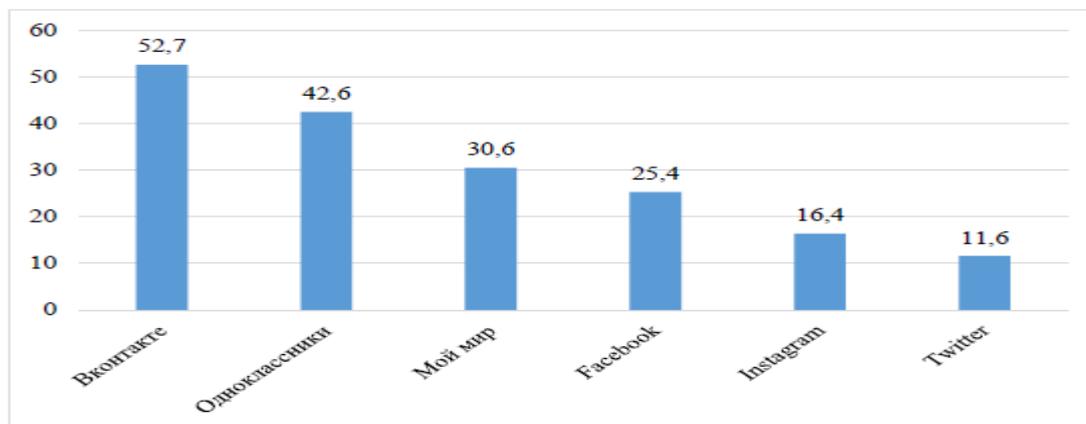


Рисунок 2– Месячная аудитория наиболее популярных социальных медиа в России млн. чел, 2016 г.

При этом, несмотря на самую низкую месячную посещаемость, Twitter – наиболее динамично растущая сеть. Число пользователей выросло с 2% до 9% за 2 года, тогда как большинство остальных социальных медиа остаются примерно на одном уровне последние несколько лет.

Подводя итог аналитическому обзору ключевых трендов развития данной сферы, важно отметить, что, несмотря на высокий рост интереса специалистов в сфере СМИ и маркетинга, наибольшая эффективность, на наш взгляд, будет достигнута только в двух случаях. Во-первых, необходимо учитывать не только особенности развития социальных медиа и потребительского поведения в России, но и анализировать общемировые тренды, без непосредственного их копирования, ввиду того, что специфика потребительского поведения в нашей стране существенно отличается от западной как от воздействия традиционных, так и социальных медиа. Во-вторых – последние исследования, показывают, что использование в коммуникациях одного из медийных каналов: традиционные СМИ или интернет, - дает относительно низкую эффективность. Интегрированные оффлайн и онлайн коммуникации дают более высокое восприятие сообщений компаний среди целевых аудиторий, чем каждая среда в отдельности.

Иными словами, благодаря интерактивным и гипертекстовым особенностям социальных медиа любой желающий имеет возможность написать о каких-то проблемах или событиях. В том случае, если эти проблемы в какой-то момент времени совпадают у большого количества пользователей, начинается лавинообразное распространение информации. Безусловно

но, воздействие социальных медиа на общественную дискуссию тем сильнее, чем шире привлекаются ресурсы традиционных СМИ.

Библиографический список

1. Броган, К., Смит, Д. Формула эффекта. Как получить реальный результат в социальных медиа. - Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 304 с.
2. Гиллин, П. Новые агенты влияния. - М., 2010. - С.67.
3. Губанов, Д.А., Новиков, Д.А., Чхартишвили, А.Г. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства. - Москва: Физматлит, 2010. - 228 с.
4. Егорян, Л.Б. Применение экономических показателей для повышения эффективности предпринимательства в Интернет-среде / Л.Б. Егорян // Материалы конференции. Международная научно-практическая конференция «Ценности и интересы современного общества». Экономика и управление. Часть 1. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики – Москва: МЭСИ, 2014. - С. 142-145.
5. Елизаров, К. Будущее социальных медиа. - Ростов, 2012. - 128 с.
6. Землянова, Л.М. Журналистика и коммуникативистика. Концептуализация медийных процессов в современной зарубежной науке. - Москва: МедиаМир, 2012.- 188 с.
7. Кашкин, В.П. Введение в теорию коммуникации. - Москва: Флинта, 2013. - 224 с.
8. Парабеллум, А., Мрочковский, Н., Калаев, В. Социальные сети. Источники новых клиентов для бизнеса. – Санкт-Петербург. Изд.: Питер, 2013 г., 176 с.
9. Спирина, С.Г. Формирование эффективности интернет-рекламы и ее оценка в контексте финансовой устойчивости экономики региона / С.Г. Спирина, Д.А. Гольман // Финансы и кредит. – 2014. – № 37 (613).– С. 32-41.
10. MEDIASCOPE [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.mediascope.com.au/> свободный. – Загл. С экрана. – Яз. англ
11. Stelzner M. 2016 Social media marketing industry [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.socialMediaExaminer.com> свободный. – Загл. С экрана. – Яз. англ.
12. TOP 20 COUNTRIES WITH THE HIGHEST NUMBER OF INTERNET USERS [Электронный ресурс]. - Режим доступа: свободный. – Загл. С экрана. – Яз. Англ
13. Twitaholic: The Top Twitter User Rankings and Stats [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twitaholic.com> (дата обращения: 17.02.2016).

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Исакова Т. Б., к.п.н., доцент
Волжский университет имени В.Н. Татищева
г. Тольятти, Россия, isakova69@list.ru*

Необходимость медиаобразования во время перехода к информационному и медиатизированному обществу никем не оспаривается. Подготовка к жизни в окружении медиа, безусловно, является обязательным элементом социализации личности. Необходимость перехода от стихийной к целенаправленной социализации, осуществляемой при участии профессиональных педагогов в системе медиаобразования, в том числе формального, осознана профессиональным сообществом.

Расширение рынка средств массовой информации, принятие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Журналистика» предъявляют новые требования к профессиональной подготовке высококвалифицированных, широко эрудированных, универсальных журналистов, способных к постоянному саморазвитию и самообразованию. Концептуальным положением обновления содержания образования в материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3].

Определяя парадигму современного образования, Л.А. Беляева подчеркивает, что знания остаются важнейшим ее компонентом. Она отмечает, что своеобразие современной парадигмы образования состоит в том, что акценты переносятся на ценностно-ориентационный компонент, связанный с самостоятельностью в выборе ценностей, лежащих в основе самореализации личности, и прагматический компонент, нацеленный на развитие способностей действовать и достигать поставленных целей [1]. «Сегодня необходим не просто человек знающий (познавательный компонент), но человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (аксиологический компонент), а также человек компетентный, умеющий применять свои знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (прагматический компонент)» [1, с. 116].

«Поэтому парадигмой современного образования должно стать образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретающие личностную значимость» [1, с. 116]. Центральное место в системе образования должно отводиться самостоятельной работе, под которой мы понимаем специально-организованную учебно-творческую деятельность преподавателя и учащегося, направленную на самоорганизацию, самообразование и самоконтроль [4, с. 356].

Основная задача организации самостоятельной работы – это превращение студента в активного субъекта профессиональной подготовки, способного самостоятельно вести исследование, извлекать информацию из различных источников и превращать ее в знание. В процессе самостоятельной работы у студента складывается определенная точка зрения по тем или иным проблемам, формируются общекультурные и профессиональные компетенции.

Значительно повысить роль самостоятельной работы в достижении новых образовательных целей, придав ей проблемный характер, мотивирующий студентов и преподавателей на отношение к ней как к ведущему средству формирования профессиональных компетенций, становится возможным при реализации следующих условий:

Во-первых, увеличение количества часов на самостоятельную работу и включение в учебный план отдельных курсов и их разделов для самостоятельного изучения.

Во-вторых, включение самостоятельной работы в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента. Самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в основной профессиональной образовательной программе общекультурных и профессиональных компетенций.

В-третьих, осуществление перехода к контролируемой самостоятельной работе. Для улучшения контролируемости самостоятельной работы рекомендуется улучшить качество ее планирования, то есть определение ее целей, содержания, сроков проведения, форм организации. Это должно найти свое отражение в программах учебных дисциплин, в программах предметно-деятельностных модулей.

При проектировании самостоятельной работы по дисциплинам правового модуля мы исходим из того, что в результате обучения студенты должны понимать роль права в функционировании демократического правового общества и владеть общей правовой культурой. Они должны знать правовые нормы, регулирующие функционирование СМИ в России и за рубежом, права и обязанности журналиста, авторское право, уметь применять эти знания в журналистской работе.

Следовательно, знание теоретических («книжных») положений является не целью учебы, а средством достижения ее истинной цели - умения реализовать профессиональные функции.

Сказанное означает, что при чтении литературы, при прослушивании лекции студенту следует постоянно мысленно соотносить полученную научную информацию с реальным поведением людей в информационной среде, с собственными мыслями, чувствами, переживаниями, критически их анализировать и оценивать с новых, уже не житейских, а научных и правовых позиций.

Задачами, решение которых позволит студентам достичь означенной цели, являются следующие:

а) сформировать соответствующую мотивацию к глубокому изучению дисциплин правового модуля. При решении данной задачи необходимо дать понять студенту, где, когда и для чего «им лично» пригодится в жизни знание «Правовых основ журналистики», «Международного гуманитарного права и СМИ». В этом понимании студентам может помочь первая же лекция, раскрывающая предмет и задачи учебной дисциплины. При дальнейшем изучении предмета, проникновении в глубину содержания изучаемой дисциплины, должно углубляться понимание смысла изучения науки для «себя лично», которое превращается в интерес к познанию.

б) получаемые из лекций и книг знания необходимо постоянно проецировать на наблюдаемые жизненные ситуации стремиться толковать их с точки зрения полученных правовых знаний. В решении этой задачи студентам могут помочь примеры, анализируемые на лекциях, приводимые в литературе, а также практические задания (правовые задачи), предлагаемые на занятиях-практикумах или составляющие содержание письменных контрольных работ по дисциплине.

В результате решения указанных задач студент не только прослушает лекцию и поймет ее содержание, не только прочитает книгу и осмыслит ее, но и научился анализировать и оценивать поведение людей с позиции права, использовать полученные научные знания в своей повседневной практике и профессиональной деятельности.

При проектировании учебного процесса в вузе мы исходим из того, что самостоятельная работа студентов основывается на правильной, с точки зрения учебной деятельности, организации его аудиторной учебной деятельности. В частности, это относится к связи и переходу от внешнего контроля преподавателя к самоконтролю обучающегося и от внешней оценки к формированию его самооценки, что в свою очередь предполагает совершенствование контроля и оценки самим преподавателем.

Работу над новым материалом целесообразно строить следующим образом: Первый этап - развернутое, эмоциональное объяснение преподава-

телем отобранного для изучения материала. Второй этап - сжатое изложение учебного материала по опорному плакату (увеличенная копия листа с опорными сигналами), озвучивание, расшифровка закодированного с помощью разнообразных символов основных понятий и логических взаимосвязей между ними. Третий этап - изучение опорных сигналов, которые получает каждый студент. Четвертый - работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях. Пятый - письменное воспроизведение опорных сигналов на консультации. Шестой - ответы по опорным сигналам. Седьмой - постоянное повторение и углубление ранее изученного материала. Глубокое понимание теоретических вопросов рождает желание испытать свои силы в деле, а время, сэкономленное благодаря сконцентрированному изучению теории, позволит, увеличить количество решаемых задач, разобрать (подробно, всесторонне) их типы, возможные пути решения

Организация учебной деятельности по решению различных учебных задач может включать в себя следующие этапы: анализ содержания поставленной задачи и определение цели действий; поиск плана решения задачи (достижения цели действия); реализация найденного плана; проверка правильности действий, истинности ответа; анализ других возможных вариантов решений, доказательств, вариантов действий и их сопоставление с первым.

Целесообразно применять метод конкретных ситуаций. Он развивает способность к анализу нерафинированных юридических задач и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, специалист, прежде всего, должен определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решать и есть ли в этом необходимость.

При использовании метода конкретных ситуаций студенту, как правило, предлагается сборник с развернутыми описаниями ситуаций, описание каждой ситуации составляет от 2 до 40 страниц машинописного текста. Обучающийся выделяет симптомы проблемы, важную информацию и решает, что нужно уточнить дополнительно. В описаниях ситуаций широко используется форма диалога. Так оживляется подача ряда важных проблем, которые в другой форме выглядели бы менее интересно. Описание ситуаций представлено таким образом, что обучаемому необходимо самому определить, что «дано» и что «требуется найти». Обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучающихся: каждый из них может ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок, дополнений и изменений. Это, конечно, не равноценно многократному самостоятельному принятию решений в реальной обстановке, но в какой-то мере способствует приобрете-

нию жизненного опыта.

В процессе правильно организованной самостоятельной работы происходит перерастание образования в самообразование, контроля в самоконтроль, организации в самоорганизацию, что, в свою очередь, является залогом постоянного профессионального роста.

Библиографический список

1. Беляева, Л.А. Методологический статус компетентного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст]: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. 456 с.

2. Благов, Ю.В., Исакова, Т.Б. Поликультурная компетенция в структуре компетентного подхода. [Текст] / Ю.В. Благов, Т.Б. Исакова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2015. – № 4 (19). С. 65-72.

3. Витковская, Н.Г. Теоретические подходы к проблеме формирования информационной компетентности будущих журналистов // Информационное поле современной России: практика и эффекты: Материалы Седьмой Международной научно-практической конференции 21-23 октября 2010 года / Под ред. В.З. Гарифуллина. - Казань, 2010. - С.354-360

4. Витковская, Н.Г. Информационная компетентность студентов как одно из условий индивидуального обучения. [Текст] / Н.Г. Витковская // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2015. – № 2 (18). С. 70-78.

5. Зеер, Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М., 2007. - 592с.

6. Исакова, Т.Б., Галагузова, М.А. Критерии оценки эффективности организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации компетентного подхода в профессиональном образовании. [Текст] / Т.Б. Исакова, М.А. Галагузова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2015. – № 4 (19). С. 84-92.

7. Исакова, Т.Б., Исхаков, Р.Х. Личностно ориентированный подход в оценивании профессионального становления студента в условиях практики. [Текст] / Т.Б. Исакова, Р.Х. Исхаков // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2014. – № 1 (15). С. 112-118.

8. Исакова, Т.Б. Проектирование технологии организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации компетентного подхода в профессиональном образовании. [Текст] // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева.– Тольятти: Волжский университет имени

В.Н. Татищева, - 2015. – №2(18) 2015. С. 97-105.

9. Кустов, Ю.А., Исакова, Т.Б. Самостоятельная работа как средство формирования социально-профессиональной компетентности личности // Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст]: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. 456 с.

10. Матвеева, Т.А. Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М., 2007. – 592 с.

11. Пигалова, Т.Б. Дидактические условия организации самостоятельной работы учащихся средних профессиональных учебных заведений: Дис. ...канд. пед. наук. - Оренбург, 2000. - 153с.

12. Федосеева, О.Ю. Анализ эффективности самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий [Текст] // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева, Информатика. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, - 2015. – №2(24) 2015. С. 117-126.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО, СОЦИАЛЬНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Азарова С.Г., педагог-психолог

Региональный социопсихологический центр, школа № 94

Тукфеева Ю.В., к.п.н., педагог-психолог

Региональный социопсихологический центр

г. Тольятти, Россия, ulrin@yandex.ru

Постепенное перемещение коммуникативной сферы детей, подростков, да и зачастую и взрослых людей постепенно перемещается в виртуальное пространство, на страницы интернета, в социальные сети. Как известно, что в интернете, возможно, найти, как и необходимые материалы, так информацию, содержащую угрозу психологической, и даже физической безопасности пользователей сетей. В группе риска неизменно находятся подростки.

Анализ вопроса безопасности социальных сетей для подростков позволил сформулировать проблемную тему «Актуальность и анализ проблемы влияния деструктивных социальных явлений как обеспечение безопасности подростков на примере медиопространства», информация по которой была представлена на Межрегиональной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье, а также педагогической и родительской общественности.

В частности было выявлено, что на страницах социальных сетей подростков активизируются представители групп, представляющих экстремистские организации, фан-группы (фан-группа - объединение людей на основе фанатичной приверженности спортивной команде, рок-группе или религиозному культу), деструктивные секты (например, свидетели иеговы, сайентологи), группы, созданные как последствия увлечения компьютерными играми (ассасины и тамплиеры), а также представители социальных групп, занимающихся моббингом (троллингом) подростков.

При анализе деструктивных социальных групп были выделены способы и механизмы манипуляции детьми. Среди них: «присоединение (потребностям, интересам, к боли) – формирование у человека чувства сомнения, дефицита (внимания, ресурсов, времени), неуверенности в будущем – формирование иллюзии быстрого и гарантированного восполнения дефицита через вхождение в определенные группы, прохождение инициаций,

получение статуса избранного», формирование чувства вины, использование конформности или отрицания конформности подростками, воздействие потребности человека в любви, манипулирование чувством одиночества (решение через самодостаточность, организация собственной жизни), воздействие через «слабо» – побуждение к самоутверждению, создание чувства тревоги, неуверенности в себе, в близких, в будущем, обращение к потребности в структурированности, романтических, мистических чувствах, обозначение экзистенциального вакуума – разрушение смыслов, смысложизненных ориентаций, романтизация негативных эмоций, боли, потери, одиночества, смерти, нигилизма. Так, при не организованном досуге детей и отсутствии ценностно-смысловой и духовно-нравственной «арматуры» личности опора манипуляторов на полевое поведение человека, что делает его подверженным случайным, но сильным стимулам внешней среды.

Также среди способов влияния можно выделить следующие: угрозы, внушение, создание потребности к подражанию (Делай, как мы. Мы – сила, будешь с нами – будешь сильным), убеждение, шантаж. Средства влияния: социальные сети, сайты, баннеры и реклама, спам, сетевые игры, создание групп в социальных сетях, вступление прямой или опосредованный контакт в социальных сетях, непосредственное вступление «вербовщиков» в контакт со школьниками на улицах, в торгово-развлекательных центрах.

Наиболее опасные, угрожающие жизни и здоровью подростков можно выделить так называемые «группы смерти». О том, что суицид носит социальный характер и чётко встроено в систему других социальных явлений, впервые написал французский социолог Эмиль Дюркгейм.

Данная тема стала для Самарской области очень актуальной, в частности для нашего города Тольятти, в связи с тем, что возросло количество обращений к педагогам-психологам «Регионального социопсихологического центра» (закрепленного за школами г.о. Тольятти) со стороны родителей, законных представителей, педагогов образовательных учреждений по вопросам заявленной нами темы.

Необходимо отметить, что наш регион продолжает оставаться лидером по количеству суицидальных попыток. В данном учебном году ситуация остаётся по-прежнему напряжённой, но наблюдается позитивная динамика.

Педагоги-психологи, находящиеся в штате Регионального социопсихологического центра, участвовали в разработке и реализации областной акции «Внимание, подросток», которая началась в 2015 году и проходит по настоящее время. Специалистами были охвачены все образовательные учреждения области, в частности образовательные организации г.о. Тольятти

Автозаводского района.

В рамках акции педагогами-психологами в 2016 году с педагогами ОУ Автозаводского района реализовано 1188 мероприятий. Среди них: психологические акции, педсоветы, методические объединения; информационные семинары, педагогические гостиные, разработаны психологические газеты для педагогов и родителей; стендовые материалы.

Тематика работы педагогов-психологов с учителями были следующие: «Профилактика кризисных ситуаций у учащихся ОО», «Профилактика суицидального поведения у учащихся подросткового возраста», «Профилактика деструктивного поведения учащихся (интернет группы «Морекитов», «Разбуди 4.20» и т.д.)» и т.д.

С родителя было реализовано 3487 мероприятий. Среди них: родительские собрания, круглые столы, семинары, тематические встречи с родительской общественностью (родительских собраний, родительских групп, семинары) в рамках актуальной для них тематики. Тематика работы педагогов-психологов с родителями: «Причины и признаки кризисных состояний у учащихся их профилактика (суицидальные намерения). Телефон Доверия», «Причины подросткового суицида. Роль взрослых в оказании помощи подростку в кризисах», «Влияние социальных сетей на психологическую безопасность подростков. Маркеры суицидальной опасности». Темы родительских собраний: «Актуальные проблемы молодежной среды», «Ваш семейный стиль воспитания и его коррекция», «Особенности личности подростков, склонных к суициду», «Помощь подростку в кризисной ситуации», «Волевой развитие подростков».

С учащимися проводятся классные часы, профилактические беседы, тренинги, игры, круглые столы, семинары, тематические встречи и т.д.

В рамках работы по профилактике кризисных состояний педагогами-психологами проводились психопросветительские и психопрофилактические мероприятия: семинары, конференции, акции, родительские собрания («Внимание, подросток!» (акция), «Линия жизни» (Акция), «Мы знаем для чего живем» (Акция), «Я выбираю жизнь» (Психологическая акция), «На что потратить жизнь» (психологическая игра из программы «Жизнь на перепутье»), «Коридор безопасности», «Чем опасны социальные сети?».

Педагогам и родителям были представлены маркеры – признаки попадания ребенка в группы, у него формирования зависимости: сонливость без причины или по причине долгого общения в соцсетях, порезы, шрамы на руках, смена поведения, круга общения, рисунки, фото, музыка, смена внешнего вида, сленг, отличительные знаки и символы на одежде, в соцсетях, пропуска школы, отказ от прежних интересов, обман, нарушение детско-родительских отношений, аффективные расстройства, семейные проблемы, насилие и моббинг, неуспеваемость ученика, снижение успеваемо-

сти и интереса к обучению, акцентуированные типы характера, поверхностность и узость интересов, низкая самооценка, или завышенная самооценка на фоне публичной непризнанности, внушаемость подростков и низкий уровень критичности, трудности взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, интернет и игровая зависимость, зависимость от употребления психоактивных веществ.

Таким образом, организованная просветительская, профилактическая, а в необходимых случаях и коррекционная работа, проводимая совместно со всеми субъектами образовательного процесса, позволит минимизировать деструктивное влияние социальных сетей как угрозы безопасности психологического, социального и физического здоровья для современных подростков.

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Карташева С.В., директор

МБУ «Школа №61»

г. Тольятти, Россия, school61@edu.tgl.ru

В современный период развития общества особую актуальность приобретают вопросы, связанные с выявлением и развитием одаренности, в частности, детской одаренности. Рост социальной роли личности обуславливает необходимость выстраивания работы учителя с одаренными детьми на основе новых результатов исследований психологической и педагогической науки. Поэтому, актуальность анализа современных подходов к диагностике и развитию детской одаренности определяется необходимостью создания условий обучения и воспитания каждого ребенка в условиях общеобразовательного учреждения.

Итак, полноценная и своевременная диагностика и развития детской одаренности с одной стороны выступают общественным запросом. С другой стороны, это запрос конкретных родителей, которые привели в учебное заведение ребенка и имеют большую надежду на то, что все его возможности будут выявлены, на основе чего будет построена работа учителя.

Выявление и развитие одаренности традиционно изучается и исследуется в контексте детской одаренности. К сожалению, на сегодня не существует методов определения одаренности, которые бы имели стопроцентную гарантию. Это связано, на наш взгляд с тем, что до диагностики одаренных детей подходят с позиции нормы, то есть, методы и тесты составляются исходя из нормы, например, интеллектуального развития, а все, что превышает норму, трактуется, как одаренность.

Одаренный ученик – это ученик, который выделяется среди сверстников реальными, яркими достижениями в той или иной деятельности (или проявляет определенные способности). Одаренность, как правило, определяют путем изучения сферы ее проявления, интеллектуальных возможностей, реализации способностей, уровня физического развития, мотивационного обоснования. То есть диагностика одаренности прежде всего опирается на результаты продуктивной деятельности (итоги олимпиад, конкурсов-защит научно-исследовательских работ, соревнований, данные психолого-педагогических обследований).

Вместе с тем, замечено, что одаренные – это особые дети, которые имеют существенные отличия и проблемы с которыми они сталкиваются, часто не позволяют реализовать свой дар. Одаренные дети, не смотря на их опережающее интеллектуальное развитие, чувствительны, уязвимы со стороны эмоционального развития, что соответствует или отстает от эмоционального развития сверстников, поэтому требуют особого внимания и доброты со стороны взрослых.

Высокий показатель интеллекта личности не всегда совпадает с высоким уровнем ее социальной адаптации. Кроме того, необходимо отметить тот факт, что интеллектуальная одаренность может стать социально-психологической проблемой ребенка, особенно в подростковом возрасте. Одаренные подростки чаще других детей испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве со взрослыми, построении близких доверительных отношений.

Особенности развития интеллектуально одаренных детей исследователи объясняют спецификой их развития. Эти дети отличаются быстротой мышления, ускоренным освоением нового, с легкостью обучаются, особенно, когда заинтересованы темой, могут осваивать большие объемы информации и надолго их удерживать в памяти, склонны к абстрагированию, любознательные, с раннего детства их интересуют вопросы жизни, смерти, вселенной. Они опережают сверстников в речевом развитии, имеют расширенный словарный запас. Интеллектуально одаренные дети характеризуются эффективной рабочей и долговременной памятью. Одаренный ученик требует меньше времени на усвоение официальной школьной программы.

Поэтому, необходимо обеспечить его соответствующей литературой, учебными пособиями, другими современными средствами информации для обогащения процесса обучения. Кроме индивидуальных заданий во время обучения, обогащения содержания обучения может быть осуществлено через сеть различных кружков по интересам, участия в деятельности внешкольных мероприятий, экскурсии, научно-исследовательскую деятельность.

Одаренный ребенок требует грамотного психологического сопровождения.

дения своего развития, прежде всего, когда речь идет о детях, которые испытывают значительные психологические трудности: конфликты со сверстниками, агрессивность, тревожность и тому подобное. Осознавая свою одаренность, ребенок может не справиться со звездностью. Поэтому такие дети требуют специального социально-психологического обучения, чтобы расширить спектр моделей поведения.

Одаренные старшекласники – это учащиеся, требующие индивидуального подхода, соответствующего воспитания, специализированной работы учителей и психологов. Учитель при этом является не только наставником и мудрым советчиком, а в первую очередь, старшим другом. Кроме того, следует помнить, что одаренные старшекласники – это будущие студенты, которые нуждаются в правильной организации работы преподавателя (применение на лекционных и практических занятиях новейших технологий), а также правильного определения типа их одаренности.

Заметим, что среди методов обучения одаренных старшекласников важное значение отводится самостоятельной работе, поисковому и научно-исследовательскому подходам. Работа с одаренными старшекласниками требует надлежащей содержательной наполненности занятий, различных видов деятельности (развивающей, творческой, научной), новизны информации. Такая задача под силу только всесторонне развитому, высококвалифицированному, не безразличному к своему предмету учителю, который применяет в своей деятельности инновационные технологии.

Приоритетной задачей педагогической практики становится создание максимально благоприятных условий для активной творческой самореализации личности. Проблема одаренности, творчества, интеллекта, интеграции знаний является приоритетной в обществе, включая выявления, обучения, стимулирования творческого труда, социальная защита одаренных и талантливых.

Таким образом, одаренность – это сложное психическое явление, система особенностей личности, требует комплексного подхода к диагностике, в том числе, разработки специальных авторских диагностических программ практических психологов.

Библиографический список

1. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского [Текст] / Н.К. Гончаров. – М., 2014. – 282 с.
2. Поддяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддяков. – М.: МГУ, 2000. – 266 с.
3. Психология творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Педагогика, 2011. – 224 с.

ПОДРОСТОК: ПРОБЛЕМЫ ОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЦЕННОСТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Магиярова З.М., доцент
Казанский национальный исследовательский
технологический университет (КНИТУ)
г. Казань, Россия, Iskander 83@ mail.ru*

Интерес к ценностным ориентациям личности и общества возрастает в кризисные, переломные этапы исторического развития, на которых объективно повышается потребность в их всестороннем осмыслении. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последние десятилетия в российском обществе другие изменения потребовали переоценки всей системы ценностей, в том числе направленности, характера и особенностей ценностных ориентаций, сложившихся у молодого поколения страны. Процесс самоопределения подрастающего поколения происходит в условиях переоценки ценностей и образа жизни, снижения нравственных устоев в обществе, положительного опыта прошлого, ослабления воспитательного воздействия семьи, следствием чего является тенденция роста беспризорности, детской преступности, размывание границ дозволенного. Пренебрежение духовными ценностями во имя только материальных благ, угнетающе действует на формирование личности. Возрастающую актуальность приобретают ценности традиционной культуры, позволяющие сохранить духовные богатства, накопленные человечеством. Направленность подрастающего поколения на сохранение и рост культуры предполагает принятие им ценностей как составляющих общей культуры и сохранению их в системе общечеловеческих ценностей. Поэтому важно обращение к такой стороне выбора ценностей, в которых отражается характер многонациональных и многоконфессиональных особенностей социальных связей и отношений. Сосуществование в поликультурном обществе требуют их осмысления. В связи с этим необходимы новые подходы в образовании и воспитании, переоценка ценностных оснований и педагогическое содействие становлению их у современных школьников. Проблема ценностной ориентации подрастающего поколения актуализируется и требует своего решения.

Современная философия науки, поставленная перед необходимостью изучать и оценивать острые болевые проблемы нашего времени, столкнулись с рядом трудно понимаемых явлений – в том числе в процессах ориентации в ценностях, обеспечивающих самоопределение личности в современном мире. Комплексная оценка новаций в современной педагогической науке показывает, что следует исходить из признания того, что в них

причудливо сочетаются многообразные подходы, концепции. Все подобные новации переднего края педагогической науки требует дальнейшего осмысления.

Основная идея настоящего исследования предстает как единство законов, принципов самоорганизации различных по своей природе систем. Поэтому исследование велось по определению общих детерминантов ориентации молодежи в ценностях в системах воспитания: семьи, школы и общества в целом. Поскольку синергетика изучает открытые, т.е. обменивающиеся с внешним миром, веществом, энергией и информацией системы, в комплексной оценке новаций в ориентации в ценностях учащейся молодежи, в современной науке и практике в процедуре объяснения результатов изучения исходили из синергетического подхода к изучению общих детерминантов данных процессов.

Развитие психики – развитие личности подросткового возраста – особая формула педагогических проблем. Определение общих закономерностей развития подрастающего человека, особенно подросткового периода жизни, полученные в результате изучения и анализа исследований зарубежных и отечественных ученых в разные периоды исторического развития общества позволяет выделить специфические проблемы подготовки подростков к будущей профессиональной деятельности. В условиях глубоких социальных перемен кризисные проблемы переходного возраста обостряются. К стремлению подростка, готовящегося к поступлению в профессиональное образовательное учреждение, к взрослой жизни прибавляется необходимость адаптироваться к условиям новой жизни, которые не были характерны в годы младшего подросткового возраста. Собственная деятельность личности – движущая сила развития. Психическое развитие происходит благодаря собственной активной деятельности субъекта. Только в процессе деятельности внешнее воспитательное воздействие взрослых, социальных институтов может дать положительный эффект. Это предполагает сосуществование двух, даже трех параллельных (включая семью) универсальных сбалансированных систем. В разработке и реализации этих систем большое внимание должно быть уделено формированию основ стратегических целей, педагогической культуры менеджмента в подготовке подростков, сегодняшних старшеклассников к обучению в профессиональном образовательном учреждении.

Поскольку процесс развития личности проходит на протяжении всей жизни, нас, прежде всего, интересовал возраст, когда человек приобретает новый социальный статус «школьник», когда значимой деятельностью становится учеба. В связи с этим меняются интересы, ценности – весь уклад жизни. Первый этап многолетнего исследования посвящался изучению процесса ценностных ориентаций младших школьников, определяющих

успешность в учебной деятельности в учебно-воспитательной системе «семья - начальная школа» [3].

Цель данного этапа исследования заключалась в непрерывном познании и совершенствовании в обучающей системе «семья школа» интегрированного процесса ценностных ориентаций личности, определяющих успешность в учебной деятельности в школе в профессиональной ориентации и подготовки к продолжению обучения профессиональном образовательном учреждении в новом социальном статусе студента. Поэтому этот этап исследований связан с изучением уровня формирования умений ценностных ориентаций учащихся в подростковом возрасте.

В ходе исследований вели поиск ответов на следующие вопросы:

1) является ли развитие подростка результатом кумулятивного приращения знаний, умений и навыков или включает качественные изменения в ценностных ориентациях, определяющих ориентиры на успех в учебной деятельности и поведении?

2) каковы характерные для подростка ведущие ценности, определяющие успешность в учебной деятельности и поведении, от уникального сочетания их в индивидуальных и внешних факторах формируется подросток?

4) если природные способности играют важную роль, то, как определить их отношение к определению ценностных ориентиров успешности в обучении и поведении?

5) в какой степени ранний выбор ценностей определяет долговременные паттерны поведения и деятельности?

6) какие ценностные начала являются главными детерминантами в профессиональной ориентации подростка?

7) какие факторы являются ведущими в формировании умений ориентации в ценностях, определяющих успешность подростка в учебной деятельности и поведении?

8) Каковы педагогические ценности управления целостной системой, обеспечивающей самоопределение личности в духовно-нравственных ценностях в образовательной структуре школы, семьи и всего общества в целом?

Старший школьник (подросток, старший подросток), в процессе самоподготовки к ориентации в профессиях и определении будущей карьеры должен хорошо понимать значение знаний, ориентироваться в том, что успешности в деятельности любого специалиста и его способность к развитию зависит от организационной культуры – анализа внешней и внутренней среды, планирования, организации деятельности, оценки ее результатов. Этот возраст неслучайно называют «Вершиной детства», который образует целую эпоху, и, по сути, является подготовкой к взрослой жизни, самостоя-

тельному труду.

Ход наших исследований в этой связи позволяют подчеркнуть, что многие родители, педагоги и сами школьники еще не воспринимают с полной мерой ответственности и важности специальной подготовки вчерашних школьников к приобретению профессии. Часто проекты по развитию, обучению и совершенствованию личных качеств реализуются методами, результаты которых временны, поверхностны. Минус в системе школьного образования в том, что абитуриенты имеют слабое представление о целях учебной деятельности, затрудняются определить пути их реализации. Неопределенность целей в выборе профессии ведет к некоторому разочарованию в первые годы обучения в вузе. Известно, в процессе обучения школьник приобретает новые знания, умения, навыки организации учебной деятельности. Приобретенные навыки закрепляются в процессе практической деятельности. К сожалению, и в средней школе, и на предприятии тоже, наставничество, коуч (coach) как звено в обучении почти утеряно. И на предприятиях на этом этапе обучения для ротации или присоединения молодого специалиста к многофункциональным проектным командам нужно формировать состав менеджеров, способных стать коучами и мастерами-наставниками. Как следствие, многие возможности достижения долговременных конкурентных преимуществ личности данного возраста оказываются упущенными. Это еще раз подтверждает, что ощущается потребность в создании нестандартных траекторий совместной деятельности в обучающих структурах «семья-школа-вуз». Этим вызвана необходимость в разработке интегрированных, параллельных программ деятельности семьи, школы, вузов по ориентации в ценностях, составляющих основу успешности обучения их в профессиональном образовательном учреждении в новом социальном статусе студента. В процессе исследований в школе и вузе нами сделана попытка разработать программы и согласовать их показатели между собой. Эти показатели рассматриваются как критерии измерения готовности школьника к учебной деятельности в вузе по приобретению профессиональных компетенций.

Поэтому работа представляет собой системное исследование, начиная с младшего школьника, далее старшего школьника и подготовка его к самоопределению в ценностях, в статусе студента вуза в профессиональном образовательном учреждении. Воспитательная система вуза рассматривается продолжением стратегической модели целостной системы самоопределения и самореализации личности в ценностях в профессиональной школе.

Ориентирами парадигмы определены:

- природа, закономерности ее развития и основные формы жизненных притязаний;

- мое Я, семья, Родина, родной язык, национальные традиции, основы социального бытия;
- человек и его здоровье;
- свободный труд и его результаты, общественные, культурные достижения;
- любовь как основополагающая ценность во взаимоотношениях людей;
- красота и гармония как критерии истины добра;
- мир как основополагающие ценность в человеческих отношениях и гарант существования человечества на Земле.

Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности состоит в том, что она организовано и неорганизовано осуществляется повсюду. Изучение сложившихся в науке исторических и социокультурных представлений по проблеме дает возможность представить характеристику основных социальных институтов педагогического управления процессами социализации в современном социуме. Значительное место занимает микросоциум.

В современных условиях семья и школа несут на себе основную нагрузку по педагогическому управлению формированием умений ценностных ориентаций подрастающего поколения. Наметившаяся тенденция определения новых педагогических подходов к взаимоотношениям двух важнейших институтов – семьи и школы должно иметь дальнейшее развитие. Целенаправленная совместная с родителями работа по обогащению растущего человека знаниями морально нравственных и материальных ценностях, определяющих успех в деятельности и поведении зависит от полноты использования им воспитательных возможностей семьи.

Семья – первичный социальный институт на передней линии духовно-нравственного воспитания, микросреда которой является важнейшим и определяющим в социализации детей и подростков и далее на всех возрастных этапах. Семья владеет мощным потенциалом адекватного реагирования на демографические изменения в обществе, воздействия на такие процессы как выбор ценностей, определяющих уровень обучения, воспитания, развития подрастающего человека, а так же на развитие национальной культуры и языка, становление гражданских отношений. Основу ценностных ориентаций составляет общение в деятельности которое по определению Х.Й. Лийметса, является «обменом ценностями». Однако, в создавшихся сегодня социально-экономических условиях семейное воспитание отдаляется от функций формирования у своих детей потребности приобщения к культуре взаимоотношений в современном обществе, развития чувства отзывчивости и сопереживания, привлечения к практическому участию в жизни и деятельности семьи. В условиях ослабления внутрисемейных связей, возрастающей автономизации подростков от родителей,

поиска общения вне дома со сверстниками компенсируя недостаток эмоциональных контактов со взрослыми, значительно усиливается необходимость повышения роли семьи. Семья, какой бы скромный характер не имела на первый взгляд, является первой и естественной средой начала общения на родном языке, оказывающего сильное влияние на ценностные ориентации человека.

Образовательный уровень семьи, интересы ее членов, принятые в ней роли оказывают решающее влияние на интеллектуальное, умственное, нравственное развитие ребенка, на овладение им социальных норм поведения. Как показывают многие исследования [3;4, 5], семья приобщает детей к культуре взаимоотношений в современном обществе, формирует потребности в общении, развивает чувства отзывчивости и сопереживания, привлекая к практическому участию в решении проблем отмечают, что в семье формируются ориентации в социальных ценностях, влияющих на определение цели в жизни.

Современная *школа* должна стать центром социокультурной модернизации российского общества. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочению перед лицом внутренних и внешних вызовов, укреплению социальной солидарности, повышению уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.. Изменения, происходящие в жизни народов России, рост самосознания, поиск своих корней, реальностей исторического происхождения выдвигают специфические задачи перед российской многонациональной школой: формирование нового поколения социально активных граждан, достойных преемников традиций и ценностей родного языка, духовной культуры, традиций народа.

С позиции ценностного аспекта особое место принадлежит *учению*, которое остается центральным у школьника. Учеба тесно связана с желанием получить адекватную оценку со стороны взрослых – учителей, родителей, социума. Успехи-неуспехи в учебе, общении соответственно примерно одинаково переживаемые учеником, составляют основу самоотношения к себе. Цепь неудач, переживаемые школьником, приводят к формированию устойчивого аффективного чувства неполноценности. Следует подчеркнуть также, завышенные чувства собственной значимости, исключительности, в условиях позитивной оценки в определенных условиях будут фиксироваться в структуре личности и положительно влиять на развитие самооценки Учебные умения, как ценный продукт учебного труда способствуют ориентации в морально-нравственных, материальных ценностях в системе общественных отношений. Эти качества будут сформированы в процессе учебной деятельности и оцениваться согласно учению о

трех родах качества: 1-ый – природные качества; 2-ый – функциональные качества; 3-ий – системные, социальные качества [4].

Дополнительное образование (сверхбазовое) в дополнение к школьному (базовому), обладает целым рядом преимуществ, к которым можно отнести возможность удовлетворения разнообразных интересов воспитанников, предоставление им самой «новой» информации, доверительность в отношениях школьников и взрослых, сочетание представителей разных специальностей, широкая сеть профильных учреждений (Дома и дворцы детского творчества, станции юных натуралистов и техников, Центры туризма и краеведения, досуговые центры, спортивные секции и музыкальные студии и т.д.). Весь спектр морально-нравственных, материальных ценностей находят отражение в интегрированном виде в структуре деятельности системы общей школы, дополнительного образования – центров социокультурной модернизации российского общества.

Исходя из трактовки обучения как педагогического управления формирования умениями ценностной ориентации растущего человека, особую актуальность приобретают вопросы научно-методического обеспечения, организации и осуществления процесса формирования ценностей у школьников в условиях современной системы «семья-школа».

Исследование проводилось кафедрой ОДО КНИТУ на базе школ и внешкольных образовательных учреждений республики Татарстан в период с 2005 по 2016 гг. В результате выявлено, что педагогически целесообразным является обеспечение единства аксиологического (формирование на ценностях), личностно-ориентированного (учет индивидуальных и возрастных особенностей подростков) и деятельностного (обеспечение поведения) аспектов в формировании умений ценностной ориентации подростков в системе «школа-вуз». Теоретически обоснована и экспериментально апробирована Программа формирования умений ориентации подростков в ценностях в условиях организации разнообразной познавательной и творческой деятельности, моделирующей реальные ситуации погружения в мир народной педагогики, фольклора, народных традиций на основе учета возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей и потребностей подростков.

Библиографический список

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности граждан России М: «Просвещение» 2014.
2. Здравомыслов, А.Г. Причины рациональности в современной социологической теории (гносеологические и культурологические основания) // Социологические исследования. – 1990. – № 12. – С. 3-15.

3. Магиярова, З. М. Родной язык в формировании нравственного поведения младшего школьника: монография / З.М. Магиярова – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2008.– 160 с.

4. Субетто, А.И. Квалиметрия / ВИКИ им. А.Ф. Можайского; ч.5: Эффективность как мера качества систем и процессов. –1985.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Молокоедова М.А., преподаватель

Гимназия № 38

г. Тольятти, Россия, tulip1905@mail.ru

Современная ситуация в мире, отношение мирового сообщества к внешней и внутренней политике России, установление санкций в отношении нашей страны обязывают учителей российских школ уделять большее внимание освещению событий и воспитанию гражданина своей страны. Гражданское воспитание тесно связано с патриотическим воспитанием. Патриотическое чувство не возникает у людей само по себе. Среда, образ жизни в семье, отношения в школьном коллективе – всё это формирует патриотизм. Чтобы иметь гражданскую позицию, нужно, чтобы ребенок осознавал себя личностью, осознавал свою значимость в человеческом обществе.

Основной целью гражданского воспитания является воспитание в человеке чувства любви к Родине, стремление к миру. Решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения. Национальная безопасность России не может быть надежно обеспечена без участия общества, состоящего из граждан-патриотов. Значит, возрождение патриотической идеи и воспитание людей, готовых созидать во имя Родины и надежно защитить Отечество от внешних и внутренних угроз, - важнейшая задача государства.

Новые экономические и политические условия общественной жизни коренным образом изменили статус иностранного языка как учебного предмета. Иностранный язык становится востребованным, а значит, учебный предмет «иностранный язык» приобретает большую действенность воспитательных возможностей. Анализ содержания учебников по английскому языку для общеобразовательных школ показывает ориентированность данного предмета на передачу школьникам определенной суммы знаний, обучение общению на иностранном языке, а формирование качеств гражданина-патриота остаётся на втором плане.

Учебный предмет «иностраный язык» обладает большим потенциалом в деле патриотического воспитания учащихся. Основным содержанием национально-патриотического воспитания является формирование ценностных отношений к малой родине, освоение его исторического, социально-культурного наследия. Формирование патриотизма у подростков на уроках английского языка происходит при следующих условиях:

1. расширение кругозора и систематизация знаний учащихся в области национальной истории, культуры;
2. развитие нравственных качеств путем приобщения к традициям, достижениям национальной культуры;
3. развитие этнического самосознания, толерантного отношения другим народам и культурам;
4. развитие творческого потенциала посредством активизации учебного процесса.

Воспитательным воздействием обладает не только содержание урока, но и формы организации учебной деятельности учащихся. Поэтому большое внимание надо уделять использованию современных технологий обучения, диалоговым формам обучения, методике написания сочинения.

Ряд учебных пособий представляют материал о нашей стране, достижениях России, ее истории, известных русских людях. Однако, вполне естественно, что федеральные учебники не могут включать в себя материал, посвященный каждому конкретному региону, городу, селу. Творчески работающие учителя всегда используют материалы краеведения на своих уроках. Целенаправленное и систематическое применение материалов краеведческой направленности на уроках английского языка являются эффективной формой патриотического воспитания учащихся.

Учителя английского языка нашей гимназии работают по британским учебникам издательства «MACMILLAN». При раскрытии тем британских пособий, взятых как основных, открывается прекрасная возможность проводить не только сравнение, но и обобщение некоторых аспектов разных культур. На примере своего 5-го класса хочу показать, как я развиваю программные темы до тем России и Тольятти и выхожу со своими учениками на творческие работы, проекты или презентации. Наш учебник «Laser A1+». За учебный год мы проходим 14 разделов. В шести из них я включаю задания, связанные с родным краем или Россией.

Изучая раздел «The Travel Bug!», я подвожу учащихся к итоговому заданию – собрать текстовый и фотоматериал и приготовить компьютерную презентацию и рассказ о нашей стране. Тематика презентаций может быть разной: «Россия и её достопримечательности», «Крупные города России», «Исторические места России», «Уникальная природа нашей страны», «Москва – столица нашей Родины» и другие. Количество слайдов зависит

от объёма сопроводительного рассказа, который, в свою очередь, соответствует программным требованиям.

При изучении раздела «Read All About It!» учащиеся получают аналогичное задание, но уже связанное с историей, географией, природой, культурой и экономикой своего родного края. В этом учебном году нас заинтересовала тема «Тольятти и его достопримечательности».

Одна из популярных телевизионных передач города – «Спектр». Она рассказывает о последних новостях городской жизни и нашего знаменитого автомобильного завода, и её смотрят многие тольяттинцы. На одном из уроков во время изучения раздела «Lucky Escapes!» учащиеся становятся «тележурналистами» этой передачи и рассказывают о новостях Тольятти и «ВАЗа». Задания распределяются заранее: кто-то готовит информацию о проблемах завода, кто-то говорит о новостях Городской Думы. Есть тележурналист по новостям культуры и спортивный комментатор. Не забываем мы и про прогноз погоды. Подготовительная работа такого урока занимает 2 – 3 дня, так как учащимся 5-го класса нелегко самостоятельно подготовить высказывания подобного рода. Объём высказываний 6 – 8 предложений.

Раздел «Planning for Tomorrow!» неизменно выводит нас на посещение школьного музея «Хранитель времени». В нашем музее собраны интересные экспонаты быта и культуры прошлых лет: патефон, посуда, самовар, фотоальбом, швейная машина, пионерские флаги и галстуки, уникальные фотографии. Это благодатный материал для расширения тематики высказываний по изучаемому разделу. К концу раздела учащиеся имеют уже проверенные учителем свои сочинения на тему «История Тольятти» (объём 8 – 10 предложений), выучивают их и с удовольствием проводят уроки-экскурсии по школьному музею. На такие экскурсии мы приглашаем учащихся других 5-х классов. Экскурсию проводят пять человек, и длится она около 10 минут.

Раздел «Being the Best!» даёт возможность поговорить о достижениях современной науки. Это, как я считаю, одна из самых трудных тем в плане говорения, поэтому к устному высказыванию по теме я начинаю готовить учащихся с первого урока по данному разделу. Наряду с достижениями Англии и Америки в области бытовой техники мы читаем тексты об освоении космоса и первых космонавтах, выполняем задания по тексту и приходим к такой форме урока как «Круглый стол». Учащиеся делают небольшие сообщения по теме «Достижения России в области космонавтики» и отгадывают кроссворд «Космос».

В разделе «Lights! Camera! Action!» мы обсуждаем фильмы, снятые по мотивам знаменитых произведений английских и русских писателей, работаем по компьютерной презентации «Вильям Шекспир», читаем текст о

жизни и произведениях советского писателя Анатолия Рыбакова. На одном из заключительных уроков по этому разделу я провожу викторину «Английские и русские писатели».

Библиографический список

1. Кочеткова, С.В. Программа создания системы военно-патриотического воспитания. «Детство», 2008, № 3,4.
2. Егошина, Н.Г. Краеведение на уроках английского языка как средство воспитания гражданина и патриота. Учебно-методическое пособие, Йошкар-Ола, 2007.

ИЗИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Попова Н.М., преподаватель

Детская музыкальная хоровая школа №1

г. Самара, Россия, natalya.popova.samara@gmail.com

Личностная тревожность учащихся младших классов - одна из важных социально-психологических проблем современной науки, над решением которой работают не только ученые-психологи, но и преподаватели в системе основного и дополнительного образования.

Актуальность изучения и коррекции личностной тревожности у школьников обосновывается во многих психолого-педагогических исследованиях, среди которых работы А.Л. Бенгер, А.К. Осницкого, Г.Г. Моргулец, А.М. Прихожан, О.В. Расуловой, С.Ю. Тарасовой, Н.Н. Толстых, В.Б. Шапаря и др.

По мнению ряда ученых (Н.Ю. Кадашниковой, О.В. Илларионовой, И.В. Дубровиной, В.Б. Шапарь, А.К. Осницкого, С.Ю. Тарасовой и др.) тревожность – это индивидуальная психологическая особенность человека, заключающаяся в повышенной готовности испытывать беспокойство в самых различных ситуациях. А среди основных причин тревожности большое внимание учеными уделяется нарушению детско-родительских отношений. Ребенок попадает в ситуацию внутриличностного конфликта, вызванного требованиями родителей, неадекватными возможностям ребенка; непоследовательностью родителей в воспитательном процессе; предъявлением ребенку противоречивых настояний; чрезмерной эмоциональностью одного или обоих родителей; постоянным сравнением родителями своего ребенка с другими детьми [5].

А.К. Осницкий и С.Ю. Тарасова рассматривают тревожность как яв-

ление, мешающее человеку организовать свои усилия, свои действия в той или иной ситуации, как состояние, дезорганизующее активность, в какой бы форме эта активность не проявлялась: реактивной, импульсивной или деятельно - организованной [7].

В.Б. Шапарь также обращает внимание на то, что одной из причин возможного возникновения тревожности у детей, с которой родители редко соглашаются, это их собственный высокий уровень тревожности, низкая самооценка. Чтобы не подвергать своих детей тем же ощущениям, ученый советует безотлагательно заняться самовоспитанием, которое можно начать с изучения и применения на практике определенных способов изменения самооценки. Прежде всего, нужно позитивнее относиться к жизни, используя внутренний диалог, состоящий только из оптимистических утверждений. Если появились негативные мысли, тут же переключаться на приятные, позитивные [9].

Характеризуя школьную тревожность ученые (А.М. Прихожан и др.) отмечают, что она выражается, прежде всего, в волнении, повышенном беспокойстве в учебной ситуации, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Он все время торопится, часто отвлекается, суетится, приступает к заданию, не дослушав учителя, делает много ошибок и не исправляет их, не анализирует исходных условий, ориентируется на случайные внешние признаки, у него отсутствует последовательность суждений и действий [8].

Очень часто проблема непонимания слов, используемых учителем и одноклассниками, неумение найти собственные для выражения своего состояния или своих мыслей, могут стать причиной тревоги первоклассника, помехой первым успехам. Много в этой ситуации зависит от меры родительской помощи. Если сами родители воспринимают школьные трудности как важные, но вполне преодолимые препятствия в новой школьной жизни ребенка, то и сам ребенок вместе с папой и мамой будет искать пути их преодоления. Авторитарный стиль воспитания приводит к высокому уровню тревожности, психологическому дискомфорту, постоянному ожиданию критики со стороны взрослых.

Наш педагогический опыт в системе дополнительного образования показывает, что дети часто чувствуют себя незащищенными. Тревожность повзрослела, стала более глубинной, личностной, наиболее тяжелой и в меньшей степени поддающейся преодолению. В связи с этим проблема изучения и коррекции личностной и школьной тревожности учащихся младших классов детской музыкальной школы чрезвычайно важна, поскольку напрямую влияет на процесс исполнения учащимися музыкальных

произведений на зачетах, экзаменах, отчетных концертах класса, школы, конкурсах.

Экспериментальное исследование по изучению личностной тревожности учащихся младших классов детской музыкальной школы проводилось на базе Детской музыкальной хоровой школы №1 г. Самары. В эксперименте приняли участие ученики 2-3 классов в количестве 33 человек. Для изучения тревожности нами была использована методика О. Кондаша "Шкала социально-ситуационного страха, тревоги", которая включает в себя ситуации трех типов: ситуации, связанные со школой, общением с учителями (школьная тревожность); ситуации, актуализирующие представление о себе в глазах окружающих (самооценочная тревожность); ситуации общения со взрослыми и сверстниками (межличностная тревожность). Каждая из этих ситуаций включает в себя ряд вопросов, по ответам на которые можно судить о школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Представим полученные результаты.

Изучение школьной тревожности выявило 30% детей с высоким уровнем тревожности; 15% - со средним уровнем, 54% с нормальным уровнем тревожности. Изучение самооценочной тревожности показало наличие 15% детей с высоким уровнем тревожности, 27% - со средним уровнем и 76% - с нормальным уровнем тревожности. Изучение межличностной тревожности показало наличие 15% детей с высоким уровнем тревожности, 27% со средним уровнем и 57% с нормальным уровнем тревожности.

Проблема высокого уровня школьной тревожности, на наш взгляд, связана с недостаточным уровнем усвоения изучаемого материала и домашней подготовки ребенка к занятиям и как следствие – с развитием чувства неуверенности в себе, агрессии, неуспешности.

Преподаватели детских музыкальных школ часто отмечают повышенную тревожность у учеников перед экзаменами, публичными выступлениями. В школе принято проводить классные концерты для родителей, где ребенок приобретает опыт публичного выступления, который помогает ученику побороть страх, боязнь сцены.

В достижении положительного результата также очень важна поддержка родителей и взаимопонимание между педагогом и родителями. Конечно, преподаватель заранее подготавливает ученика, чтобы он справился с тревогой и больше занимался дома, уверенно чувствовал себя во время экзамена, контролировал свое выступление. Очень полезны выступления дома перед родителями, гостями, которые дают возможность получить опыт публичного выступления, который в дальнейшем поможет справиться со стрессом на экзамене.

Высокий уровень самооценочной тревожности является следствием целого ряда переживаний учащихся, например: боязнь неудачи, чувство

неполноценности, незащищенности, стыда или вины, неудовлетворением их притязаний на успех; влияет на эмоциональное настроение и результативность учебной деятельности.

Высокая самооценка ученика и недовольство собственным положением в социуме, недостаточность признания со стороны окружающих не также говорит о повышенной тревожности. Дети с высокой самооценкой претендуют на то, чтобы быть "самыми лучшими" учениками или занимать самое высокое положение в коллективе, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имеют[6].

Отечественные психологи (М.З. Неймарк, Н.Е. Аракелов, Е.Е. Лысенко) считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживает его несостоятельность, но он продолжает претендовать на высокий уровень достижений, не имея на это достаточных знаний. Противоречие между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию.

Самооценка в общем процессе становления личности занимает важное место и изучение механизмов влияния на нее не может остаться бесполезным. Показателем высокого уровня самосознания является формирование самооценки у подростка, то есть оценка своих: возможностей, способностей, качеств; осознание своих действий и поступков, мотивов и целей.

Проблема межличностной тревожности связана, на наш взгляд, с невключенностью детей в межличностное общение, в совместную творческую деятельность. В нашей школе проблема совместной творческой деятельности успешно решается. Ежегодно проходит конкурс семейного музицирования "Папа, мама и я-музыкальная семья", в котором принимают участие все члены семьи. Проходят хоровые праздники "День рождения хора", "Посвящение в хористы", где также участвуют и дети, и родители. И, конечно, совместные походы в Филармонию способствуют творческому общению детей со сверстниками и родителями.

В заключении хотим еще раз подчеркнуть, что изучение и коррекция личностной (школьной, самооценочной, межличностной) тревожности – проблема, которая требует постоянного контроля и системного решения не только со стороны психологов, но и педагогов системы общего и дополнительного образования с участием родителей.

Библиографический список

1. Аракелов, Н.Е., Лысенко, Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н.Е. Аракелов, Е.Е. Лысенко//Психологический журнал-

1997. - №2 - с. 34-38.

2. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога. Москва: Академия, 1995. - 170 с.

3. Зеньковский, В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1994. – 350 с.

4. Кадашникова, Н.Ю., Илларионова, Т.Ф. Как подготовить ребенка к экзамену. Волгоград: Учитель, 2010. – 137 с.

5. Моргулец, Г.Г., Расулова, О.В. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников. Волгоград: Учитель, 2011. – 143 с.

6. Неймарк, М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика №5. М., 1963. С. 38-40.

7. Осницкий, А.К., Тарасова, С.Ю. Школьная тревожность и ее показатели на начальной ступени обучения // Вестник РГНФ 2014, №1-Москва: Российский гуманитарный научный фонд, 2014. – 325 с.

8. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Издательство НПО "МО-ДЭК", 2000. – 304 с.

9. Шапарь, В.Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов-на/Д.: Феникс, 2008. - 452 с.

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ

Пуговкина Н. А., учитель немецкого языка

Гимназия №38

г. Тольятти, Россия, pugovkina38@gmail.com

В настоящее время особенно актуальной стала проблема проявления среди молодежи неприятия людей других национальностей, культур, верований, иных взглядов. В молодежной среде всё большее распространение получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Зачастую это проявляется в возникновении экстремистских молодежных группировок. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации проникают в семью, школу. Поэтому, необходимо активизировать процесс поиска эффективных механизмов воспитания подростков в духе толерантности.

Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, терпеливость, принятие, добровольное перенесение страданий) — социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям. Толерантность не равносильна безразличию. Она не означает также принятия иного мировоззрения или образа жизни, она заключается в предоставлении другим права жить в соответствии с собственным

мировоззрением [6]. По инициативе ЮНЕСКО 1995 год был объявлен Международным годом Толерантности. С этого времени слово «толерантность» часто используется в нашей повседневной жизни. Представители более чем 185 стран подписали Декларацию Принципов Толерантности, в которой был четко определен этот термин.

Зачастую прекрасно понимая, что все люди разные, мы все же не всегда ведем себя корректно и адекватно. Не всегда просто, быть терпимым по отношению друг к другу.

Проблему толерантности можно рассматривать как воспитательную проблему.

Уже с начальной школы мы обсуждаем основные нормы морали, культурного поведения среди одноклассников, в общественных местах, в семье, правила вежливого общения с окружающими. Постепенно учащиеся начинают осознавать, что все люди разные, но они должны находить общий язык друг с другом. Как же обеспечить формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования? Школа должна создать благоприятные условия для межнационального общения. Но, прежде всего, всем учащимся необходимо прививать чувство уважения к своей культуре и культурам других народов, к людям разных социальных слоев и разных полов. Школа должна научить молодых людей умению различать добро и зло, взаимовыручке, сопереживанию. Процесс обучения детей с физическими особенностями в общеобразовательных школах, а затем и высших учебных заведениях способствует усилению толерантности в обществе.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у школьников. Это могут быть уроки, классные часы, дискуссии, диспуты, дебаты, фестивали, конференции и т.д. Совместная деятельность детей создает общее эмоциональное переживание, ребята оказывают помощь друг другу при выполнении заданий, сострадают, переживают неудачи и радуются успеху. Они становятся терпимее, добрее, справедливее в оценке своих действий и поступков.

Важную роль в приобщении к культурам, решении проблем взаимопонимания и взаимообогащения, повышения культуры межнационального общения играет язык.

Изучение языков представляет собой один из наиболее действенных путей воспитания в духе терпимости и взаимопонимания. В обществе существуют стереотипы по отношению к чужим народам и культурам. Поэтому очень важно содействовать получению знаний о народах и их традициях. Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, искусства,

художественных промыслов, праздников.

Формирование культуры межнациональных и межличностных отношений требует взаимодействия школы с семьей, с социальной средой. В воспитании культуры толерантности должны участвовать родители, дети и учителя.

Мероприятия, в которых принимают участие родители, служат хорошим примером сотрудничества двух самых важных факторов в жизни ребенка школы и семьи, объединивших свои усилия в учебном процессе, направленном на воспитание открытого, непредвзятого отношения к окружающему миру.

«Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства. Проявление толерантности, которое созвучно уважению к человеку иных культурных установок и убеждений, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям». [5]

Библиографический список

1. Макова, Л.Л. Воспитание толерантности в учебно-воспитательном процессе школы как путь к преодолению межличностных конфликтов подростков.
2. Степанов, П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2001 №9, 2002 №9.
3. Риэрдон, Б.Э. Толерантность – дорога к миру. М., 2001.
4. Пикалова, Т.В. Формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования на уроках.
5. Декларация принципов толерантности. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.vherzen.ru/images/den_uchitelay_2013/publikacii/DEKLARACIYA_PRINCIPOV_TOLERANTNOSTI.pdf (Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года).
6. Viktor Emil Frankl. Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse, S. 471—472.

ПОТЕНЦИАЛ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Лускина О.А. к.п.н., доцент

*Российский государственный гуманитарный университет
(филиал)*

г. Домодедово, Московская обл., Россия

Аннотация: Диалог – технология обучения иностранному языку. Использование диалоговой технологии обучения способствует формированию толерантности студентов вуза.

Ключевые слова: толерантность, диалог, взаимодействие людей, обмен мнениями, технологии обучения, иностранный язык.

Annotation: The dialog is the technology of foreign language teaching. Using the dialog technologies of training promotes the formation of tolerance at students of the University.

Keywords: tolerance, dialog, human interaction, exchange of views, technology of teaching, foreign language

В последние годы в связи с процессами интеграции российской педагогики в мировую образовательную систему большой интерес проявляется к использованию инновационных технологий обучения, а именно, использованию диалоговых технологий обучения. В качестве методологического инструментария используется диалог, под которым понимается свободный обмен мнениями между субъектами образовательного процесса, беседа, диспут между двумя или несколькими лицами.

Первейшим и необходимым условием для возникновения диалога является наличие проблемной ситуации, изучение которой позволяет студенту увидеть противоречия между существующим и желаемым знанием или навыками их практического использования для удовлетворения его образовательных потребностей. Не менее важным для успешности диалога является организация диалогического взаимодействия между партнерами. Возникновение такого взаимодействия возможно лишь при наличии сходных свойств участников диалога, поскольку совершенно различные партнеры не смогут диалогически взаимодействовать. Условием успешного диалогового взаимодействия людей является также соответствующая воспитанность эмоциональной сферы человека, которая проявляется в том, умеет ли человек сопереживать другим людям.

Таким образом, для продуктивного эмоционального взаимодействия с партнером необходима «сонастроенность» с ним на единую эмоциональную волну. Другими словами, условием успешного диалогического взаи-

модействия участников диалога является их терпимое (толерантное) отношение друг к другу.

Толерантность (терпимость) – это способность человека снижать уровень эмоционального реагирования человека на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливо или снисходительно относиться к партнеру по диалогу, к его инакомыслию или к его действиям. Толерантность соответствует принципам плюрализма мнений и прав человека и гарантирует принятие особенностей мышления и поведения другого человека, учет этих особенностей при взаимодействии. Толерантность человека – важное качество человека, которое позволяет ему строить отношения с окружающими как партнерские, дружеские. Проявление толерантности означает, что человек способен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другим человеком, что каждый человек имеет право на соблюдение своей индивидуальности и что взгляды одного человека не могут быть навязаны другому. Вопросы терпимого доброжелательного отношения друг к другу являются особенно актуальными для г. Москва и Московской области, где бок о бок проживает большое количество выходцев из других стран. И высшая школа играет важнейшую роль в деле формирования толерантного отношения между людьми.

Учебный процесс высшего учебного заведения в целом и обучение иностранному языку в частности предоставляет широкие возможности формирования навыков диалогового общения, используя в качестве инструмента диалог - свободный обмен мнениями между участниками образовательного процесса: преподавателем и студентами или между студентами. В Российском государственном гуманитарном университете студенты направления Юриспруденция занимаются по учебнику «Английский для юристов: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» под ред. И.А. Горшeneвой. Авторы данного учебника широко использовали диалог как один из видов технологии обучения иностранному языку при разработке учебника. Разработчики предлагают разнообразные виды диалоговой технологии обучения: ролевые игры, беседы, диспут, обсуждение тем, которые призваны помочь преподавателю не только в деле развития навыков диалогического общения, но и в деле формирования толерантности студентов. Например, студентам предлагается обсудить такие вопросы как «Согласны ли Вы с тем, что полиция имеет право проверять паспорт?», «Согласны ли Вы со всеми положениями правил для иностранных туристов?» и т.д.

Несомненно, главное условие для начала диалога - наличие проблемной ситуации - присутствует, как знание и владение студентами лексико-грамматическим материалом в объеме, достаточном для ведения диалога. Но состоится ли диалог? Полагаю, не менее важным является умение пре-

подавателя организовать взаимодействие между участниками диалога. Участники диалога должны иметь не только сходные черты характера (совершенно разные партнеры не смогут взаимодействовать в диалоге), но не менее важным моментом при организации диалога является личность преподавателя и его персональные качества, а именно толерантность преподавателя. Толерантность преподавателя – важное человеческое качество, позволяющее ему строить отношения со студентами как партнерские, товарищеские. Если преподаватель выступает как диктатор, вероятно, диалог не состоится.

Таким образом, занятия по иностранному языку в вузе имеют большие возможности по формированию навыков диалогического общения. Но для продуктивного взаимодействия в процессе диалога его участники должны обладать таким важным качеством как терпимое толерантное отношение друг к другу. Особая роль в данном процессе отводится личности преподавателя.

Библиографический список

1. Белозерова, М.В. Толерантность в России: за и против / М.В. Белозерова // Диалог культур: Глобализация, традиции и толерантность – Кемерово, 2009.

2. Звягинцева, Е.П. Актуализация межкультурной толерантности студентов вуза в процессе обучения английскому языку в рамках факультативного курса. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Выпуск №2. т.18. 2012.

3. Толстикова, С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе. Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. Выпуск № 3/2012.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА

| | |
|---|----|
| Основные тенденции развития коммунального хозяйства и энергокомплекса в XXI столетии | |
| Власенко И.А., Власенко А.А., Нефёдова В.А., Воронцов М.В. | 3 |
| Вербальная агрессия как разрушительная сила здоровья | |
| Гревцова Е.А. | 5 |
| Критика спекулятивной философии истории в концепции Бенедетто Кроче | |
| Дёмин И.В. | 9 |
| Церковноприходские школы в 1917 году. К столетию прекращения существования системы церковных школ, подведомственных синоду | |
| Житенев Т.Е. | 13 |
| Семья и «блокадная» этика в Ленинграде в 1941 – 1942 гг. | |
| Назаров А.М., Шамшетдинова А.Р. | 21 |
| Зарождение политической оппозиции в СССР в конце 1980-х гг. на примере города Куйбышева | |
| Сеелев И.В. | 24 |
| Представления студенческой молодежи о необходимости экологических знаний | |
| Цветкова И.В. | 27 |
| П.А. Сорокин о российской революции 1917 года | |
| Яковлева С.И. | 30 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Модель развития интереса учащихся детского хореографического коллектива к музыкальному искусству | |
| Агапова А.П. | 40 |
| Специфика модульного обучения в преподавании иностранного языка | |
| Бутахина Л.А. | 50 |
| Педагогические методы организации деятельности коллектива студентов вуза культуры | |
| Гаврилова Л.В. | 56 |

| | |
|--|-----|
| Формирование творческих способностей и объемно-пространственного мышления у студентов на занятиях «Основы художественного конструирования» | |
| Газизова А.Т. | 60 |
| О подготовке наставников студентов–практикантов (технический профиль) | |
| Головнев А.В. | 63 |
| ИКТ как средство обучения на уроках иностранного языка | |
| Гончарова И.П. | 68 |
| Формирование культуры межнационального общения учащихся в процессе организации коллективного творческого дела | |
| Досбенбетова А.Ш., Абрамова Г.И., Сейдаева А.Н. | 72 |
| Использование информационно–коммуникационных технологий на занятиях по физике в учреждениях СПО | |
| Дуданова И.В. | 78 |
| Проблема оценки качества образовательного процесса в СПО в условиях дуального обучения | |
| Ершова Н.Н., Нугаева Л.А. | 82 |
| Аннотирование как средство формирования письменных речевых навыков и элемент ФОС | |
| Качеева А.В. | 84 |
| Сравнительная оценка личностных качеств студентов в процессе изучения математики | |
| Клентак Л.С., Клёвина М.В. | 89 |
| Методика дискурсивного анализа при обучении пониманию англоязычного дискурса современной прессы у студентов гуманитарного профиля | |
| Козлова А.Н. | 93 |
| Использование подкастов в обучении иностранному языку для оптимизации образовательного процесса в неязыковом вузе | |
| Косяченко Л.Д. | 96 |
| Профессионально-личностное самоопределение учащихся старших классов средней школы как педагогическая проблема | |
| Кустов Ю.А., Кизилев Д.С., Стацук С.В. | 101 |
| Мнемонические приёмы на занятиях по современному русскому языку | |
| Лысова О.Ю. | 108 |
| Реализация методов проблемного обучения с учетом систем и периодов производственного обучения | |
| Льноградская О.И. | 113 |

| | |
|---|-----|
| Предметные недели как средство мотивации учебной деятельности студентов | |
| Макарова Т.П., Фоменко Г.Г., Таховская Е.Н. | 117 |
| Языковое тестирование как способ измерения иноязычной компетенции при обучении иностранному языку | |
| Маркелова Т.В., Пономарева Н.И. | 121 |
| Информационно-оздоровительная акция «Неделя здоровья» | |
| Митюкова И.Н., Макарова Т.П., Зинюхина Т.Г., Голыжбин О.П. | 124 |
| Творческое осмысление в образовательной среде профессионально значимых иноязычных компетенций инженеров-технологов | |
| Муталаров И.Д. | 129 |
| Анализ документальных фильмов на занятиях по психологии как средство развития познавательных процессов будущих учителей | |
| Пронина Н.А. | 134 |
| Соната для альта и фортепиано до минор Ф. Мендельсона в классе камерного ансамбля: проблемы интерпретации | |
| Радзеецкая О.В. | 138 |
| Формирование адаптивной системы подготовки кадров по направлениям, востребованным современным производством | |
| Семенова Е.Г., Фролова Е.А., Смирнова М.С. | 148 |
| Некоторые факторы и механизмы формирования имиджа | |
| Смолькина Т.П., Позднякова К.А. | 151 |
| Отечественные педагоги о формировании артистизма у подростков в классе эстрадного пения..... | |
| Соловова О.О. | 158 |
| Организация сквозного психологического мониторинга и совместной работы специалистов как необходимая ступень преемственности дошкольного и школьного образования детей с ММД | |
| Погаратая И.А., Сорокина Н.Б. | 162 |
| К проблеме формирования гуманитарной культуры в процессе работы учащихся старших классов школы над художественным текстом | |
| Тараносова Г.Н., Решетникова Е.А. | 164 |
| Применение интерактивных методов у студентов на занятиях по экологии | |
| Шайкенова О.В. | 168 |
| Особенности работы над драмой, чтение по ролям, инсценирование как путь глубокого читательского вхождения в образ - “Театральное мастерство” | |
| Шимко С.Г., | 170 |
| Успехи и проблемы грудного вскармливания детей до года | |
| Фоменко Г.Г., Селезиди О.Ю. | 176 |

| | |
|---|-----|
| Использование технологии "Кейс-стади" в обучении русскому языку и литературе Янгутова Н.П. | 183 |
|---|-----|

***ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И КОНТЕКСТ: ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ***

| | |
|---|-----|
| Люди дна в публицистике Владимира Гиляровского Благов Ю.В. | 192 |
| Особенности нового поэтического видения мира в творчестве Г.Р. Державина Волгина Е.В. | 194 |
| Жанровое своеобразие лирического цикла Б. Ахмадулиной «Хвойная хвороба» Звягина Е.Г. | 200 |
| Проза В.Г. Распутина: к проблеме контекстуального анализа Лебедева С.Н. | 203 |
| Творчество Леонида Андреева в оценке Максимилиана Волошина Мартынова Т.И. | 207 |
| Именования нижегородских воевод XVII века в романе В.И. Костылева «Кузьма Минин» Медведкова Е.С. | 211 |
| Антивоенный пафос стихотворения М.Ю. Лермонтова "Валерик" Мулюкина О.Л. | 215 |
| Художественное своеобразие романа С. Шаргунова «1993. Семейный портрет на фоне горящего дома» Осьмухина О.Ю. | 217 |
| Роман У.Голдинга «Повелитель мух» как трагическое произведение Пискунова Т.А. | 221 |
| Синтаксические особенности публицистики И.А. Гончарова Романов Д.А. | 224 |
| Об отражении провинциальной повседневности в русской литературе XXI века Тараносова Г.Н., Лелявская М.Г. | 227 |
| Н.Г. Чернышевский в армянской прессе XIX века Ханян К.С. | 232 |

НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИСТИКЕ И РОМАНИСТИКЕ

| | |
|---|-----|
| Моделирование в лингвистике | |
| Дорофеева И.В..... | 238 |
| Лингвостилистические особенности публицистического стиля (на примере заголовков англоязычной прессы) | |
| Круглякова Г.В. | 244 |
| Лингвистическая экспертиза текста как разновидность судебной экспертизы | |
| Лосинская Е.В..... | 252 |
| Лингвостилистические особенности дискурсивного пространства английской литературной сказки | |
| Стариннова Т.Б., Дмитриева Ю.Н. | 257 |
| К вопросу повышения качества перевода | |
| Фадеева Л.Ю..... | 261 |
| Перевод видовых названий эвкалипта в романе «Эвкалипт» австралийского писателя Мюррея Бейла | |
| Халипа А.С. | 266 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖУРНАЛИСТИКИ

| | |
|---|-----|
| Влияние технологических факторов на жанрообразование в интернет-СМИ | |
| Витковская Н.Г..... | 273 |
| Социальные медиа – современные тренды развития | |
| Драгунова И.В., Мыслицкая Л.А..... | 277 |
| Организация самостоятельной работы студентов-журналистов как элемент медиаобразования в условиях реализации компетентностного подхода | |
| Исакова Т.Б..... | 284 |

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

| | |
|--|-----|
| Профилактика деструктивного влияния социальных сетей как угрозы безопасности психологического, социального и физического здоровья для современных подростков | |
| Азарова С.Г., Тукфеева Ю.В. | 290 |
| Проблемы выявления и развития одаренности в школьной среде | |
| Карташева С.В. | 293 |

| | |
|--|-----|
| Подросток: проблемы ориентации в современном ценностном пространстве | |
| Магиярова З.М..... | 296 |
| Воспитание гражданина на уроках английского языка | |
| Молокоедова М.А..... | 303 |
| Изучение личностной тревожности учащихся младших классов | |
| детской музыкальной школы | |
| Попова Н.М. | 306 |
| Воспитание основ толерантности у учащихся | |
| Пуговкина Н.А..... | 310 |
| Потенциал занятий по иностранному языку в процессе | |
| формирования навыков диалогического общения | |
| Лискина О.А. | 313 |

Материалы
XIV Международной научно-практической конференции
«ТАТИЩЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
НАУКИ И ПРАКТИКИ»

В 4 томах

Том 3

ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЕ

Компьютерная верстка и дизайн

И.А. Чиргадзе

Сдано в набор 16.03.2017.

Подписано к печати 31.03.2017.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times ET.

Печать оперативная. Усл. п.л. 20,1. Уч.-изд. л. 18,7.

Тираж 100 экз. Заказ № 74.

Отпечатано в типографии ВУиТ.