



Дата выхода: 15.06.2018 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 4(21.1) 2018

**Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Путило А.О. – ответственный секретарь
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

По результатам Всероссийского конкурса «НАУКА ОНЛАЙН!»

Биология и химия

АНДРЕЕВА Г.А. Взаимосвязь между индивидуальными профилями межполушарной функциональной асимметрии и состоянием сердечно-сосудистой системы студентов5

Всеобщая история

АРТАМОНОВ А.А. Фельдмаршал Паулюс как персонаж творческой деятельности 10

БОЙКО А.К. Неофициальное искусство Германии периода национал-социализма 15

ПИМЕНОВ О.В. Германо-российское противостояние в первой мировой войне и эволюция взглядов парламента российской империи в 1914-1915 гг.19 19

ШУМСКАЯ Д.Д. Якобитское движение в Ирландии в 1689–1691 годах в литературном наследии якобитов 24

Географические науки

ПРОХИНА Н.Ю. Транзитный туризм в России как перспективное направление для социально-экономического развития страны29

СЛЕПУХИН А.С. Сравнительный анализ потребительской корзины населения Волгоградской и Рязанской областей 35

Информатика и информатизация образования

КОРСУНОВА В.А. Создание сайта-конструктора документов в электронной информационно-образовательной среде университета 39

РАЗМАЧЕВА Ю.А. Разработка учебного веб-приложения по физике с использованием javascript-библиотек 45

Лингвистика

ГРИГОРЬЕВА Д.Р. Художественно-выразительный потенциал метафоры в англоязычных песенных текстах	49
КОЛЕСНИЧЕНКО К.А. Дискурс страха: к определению понятия	53
СТЕПАНОВ И.А. Англоамериканизмы в текстах спортивных новостных сообщений немецких СМИ	57
СУН ТЯНЬЛАНЬ Влияние интернет-пространства на молодежную лингвокультуру Китая	62
ЧЕБАНОВА А.Ю. Пресуппозиции нейролингвистического программирования в рекламных текстах немецкой прессы	67



Методика преподавания учебных дисциплин

ДОРОФЕЕВА А.Ю. Организация устного интерактивного взаимодействия учащихся на уроках английского языка в старшей школе	71
ЕХИЛЕВСКАЯ В.В. К вопросу о формировании исполнительской компетентности студентов-пианистов в условиях обучения в вузе искусств	76
КЛЮЧНИКОВА А.Ф. Использование материалов о городах воинской славы на уроках географии и во внеурочной деятельности	81
КУВАКИНА М.В. Организация квеста на уроке литературы в 5-м классе (в ходе освоения теоретико-литературного понятия «загадка»)	84
ПРОХИНА Н.Ю. Разработка индивидуального экскурсионного маршрута как средство повышения познавательного интереса учащихся к изучению курса «География России»	89
ФЕДОСОВА М.В. Особенности внеклассной работы по русскому языку в средних классах	93
ШИМЕЛЮНАС Н.Б. Организация кружковой работы учащихся средних классов в процессе обучения русскому языку	98



Педагогические науки

ТОБОЛИНА К.А., САФРОНОВА Е.М. Характеристика и специфика агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам	103
---	-----



Психологические науки

САНДРОСЯН А.С. Развитие логических умений как условие успешного решения проблемных задач	107
ФИЛИНА Е.С. Особенности воображения в старшем дошкольном возрасте во взаимосвязи с доступом детей к информационным технологиям	112
ЧУМАКОВ И.В. События в образовании как условие саморазвития старшеклассников	117
ШИНДРЯЕВ С.О. Готовность педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к реализации инклюзивных практик	122



Физическая культура и спорт

ГЛУХАНИЮК В.В. Актуальные тенденции развития современного волейбола	126
ДЕМЕНТЬЕВ А.А. Силовая подготовка девушек, занимающихся фитнесом	129
КЛОЧКОВ М.Р. Совершенствование техники плавания способом кроль на груди на основе применения средств специальной силовой подготовки	134
СТЕШЕНКО В.В., МАХОВА Н.С. Оздоровительный фитнес в системе физического воспитания девушек среднего и старшего школьного возраста	139
ТКАЧЕВ П. В. Содержание тренировочного процесса на этапе спортивного совершенствования в тяжелой атлетике	144



Филология

КОВАЛЕНКО Ю.В. Названия одежды в донских говорах Волгоградской области: общерусское и собственно диалектное	148
ТАРШИЛОВА В.А. Лексико-семантическая группа «дом» в донских говорах Волгоградской области	152
ХРАМУШИНА О.С. Соотношение категорий эвфемии и образности в художественных текстах (на материале идиостиля А. С. Пушкина)	157



Юридические науки

ИВАНОВА В.Б. Правовые основы образования иностранных граждан: исторический аспект	162
ЮДА А.М. Становление пенитенциарной системы в отношении несовершеннолетних в России: исторический и правовой аспект	166

Биология и химия

УДК 612.8.04

Г.А. АНДРЕЕВА

(galinkaandreeva1995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПРОФИЛЯМИ МЕЖПОЛУШАРНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ И СОСТОЯНИЕМ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ*

Исследованы особенности функционального состояния системы кровообращения у студенток в зависимости от профиля латеральной организации мозга. Выявлены статистически значимые различия величин некоторых гемодинамических параметров у испытуемых с унилатеральным и мозаичным фенотипами.

Ключевые слова: индивидуальный профиль межполушарной асимметрии, унилатеральный фенотип, мозаичный фенотип, сердечно-сосудистая система.

Под функциональной межполушарной асимметрией понимают неравнозначность функциональных структур правого и левого полушарий мозга, выраженную в их специализации, т. е. доминировании в осуществлении какой-либо функции. Характер межполушарной асимметрии является фактором, обуславливающим специфику протекания самых различных процессов [12].

Однако участие правого и левого полушарий в осуществлении различных функций носит не глобальный, а парциальный характер. Закономерное сочетание моторных, сенсорных, психических асимметрий, свойственное субъекту, называется индивидуальным профилем асимметрии [11]. Распределение доминирования активности мозга в организации сенсорной и моторной функций по разным полушариям свидетельствует о мозаичном профиле; если же в этих функциях доминирует только одно полушарие, говорят об унилатеральном профиле. «Предполагают, что профиль межполушарной асимметрии является одним из важных механизмов сохранения как общевидовых, так и индивидуальных свойств организма и его поведения, сохраняя его уникальность. В разнообразии латеральных фенотипов отражается биологическая устойчивость человека как вида» [5].

В последние годы изучается влияние функциональной асимметрии мозга на различные психические процессы, эмоционально-личностную сферу, восприятие времени, умственную работоспособность, морфофункциональное развитие учащихся, вегетативный тонус, а также успешность в профессиональной и спортивной деятельности [4; 5; 6; 7; 9; 10]. При этом литературные данные о взаимосвязи между латеральными фенотипами и функциональным состоянием системы кровообращения немногочисленны [8]. В частности, некоторыми исследователями выявлено, что произвольная регуляция частоты пульса сопровождается изменениями электрической активности в передних отделах правого полушария при отсутствии изменений в левом [3]. Более значительные изменения сердечного ритма зарегистрированы при унилатеральной инактивации правого полушария, при создании в нем доминантного очага [13]. Правое полушарие доминирует также в сердечно-сосудистой афферентации и ее обработке [12].

Недостаточная изученность взаимосвязи между индивидуальными проявлениями функциональной асимметрии и состоянием сердечно-сосудистой системы, а также большая практическая значимость исследования для повышения эффективности учебного процесса свидетельствует об актуальности данной проблемы.

В связи с этим целью работы явилось исследование показателей кровообращения у студенток 18–21 года с разными сенсомоторными фенотипами.

Исходя из цели, нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить профили межполушарной асимметрии у студенток 18–21 года.

* Работа выполнена под руководством Новиковой Е.И., кандидата биологических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

2. Провести сравнительный анализ функционального состояния сердечно-сосудистой системы в зависимости от профиля латеральной организации мозга испытуемых.

В эксперименте приняли участие 76 студенток Волгоградского государственного социально-педагогического университета в возрасте 18–21 года. Определение латерализации сенсомоторных функций и выявление доминантности больших полушарий осуществлялось с помощью стандартных тестов [2]. Каждый тест оценивался в баллах. Испытуемый, не задумываясь, должен был продемонстрировать выполнение задания, в соответствии с которым выявлялись ведущая рука, нога, ухо и глаз.

Для исследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы определялись следующие показатели: артериальное давление, систолическое (САД), диастолическое (ДАД), пульсовое давление (ПД), среднее (AD_{cp}); частота сердечных сокращений (ЧСС); систолический объем (СО); минутный объем крови (МОК); адаптационный потенциал системы кровообращения (АП); индекс Скибинской (ИС); эффективность выброса крови (ЭВ); индекс кровообращения (ИС); вегетативный индекс Кердо.

Межгрупповое сравнение экспериментальных данных проводилось с применением параметрического критерия (t-критерий Стьюдента). Статистически значимыми считали различия при $p < 0,05$.

В обследованной нами выборке студенток было выявлено 18 индивидуальных профилей, которые были объединены в группы. Группу «полных» правшей (ПППП) составили 44,7% испытуемых. «Полных» левшей (ЛЛЛЛ) выявлено только 1,3%. К группе амбидекстров (симметричный профиль) было отнесено всего лишь 5,3%. Остальные 48,7% испытуемых имели различные мозаичные фенотипы (ППОЛ, ПППЛ, ПЛПП и др.).

Для дальнейшего исследования все испытуемые были разделены на две группы: 1-я группа – с унилатеральным правосторонним фенотипом (ПППП); 2-я группа – с мозаичным фенотипом (ППОП, ПППЛ, ППОЛ и др.).

Группа «полных» правшей (ПППП) составила 44,7%, группа с мозаичным фенотипом (ППОЛ, ПППЛ, ПЛПП и др.) – 48,7% (рис. 1).

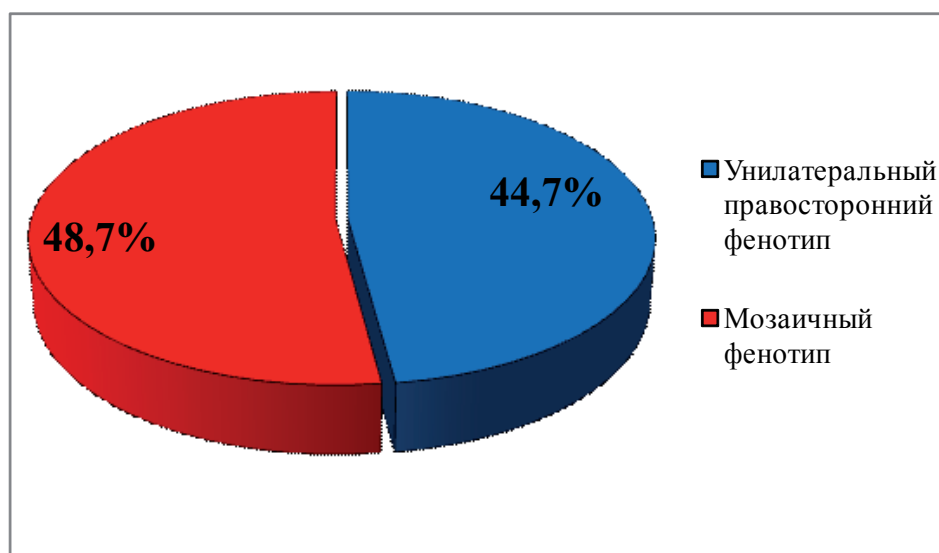


Рис. 1. Характер распределения сенсомоторных фенотипов у студенток 18–21 года

При определении показателей кровообращения были выявлены достоверно более высокие значения среднего артериального давления и более низкие значения эффективности выброса крови у испы-

туемых с мозаичным фенотипом по сравнению с группой, имеющей унилатеральный правосторонний фенотип (см. табл.).

Таблица

**Показатели сердечно-сосудистой системы
у испытуемых с разными сенсомоторными фенотипами ($M \pm m$)**

№ п/п	Показатели	Единицы измерения	Латеральный профиль испытуемых		t-критерий
			унилатеральный	мозаичный	
1	САД	мм рт. ст.	109,8 \pm 1,64	111,9 \pm 2,19	0,77
2	ДАД	мм рт. ст.	69,4 \pm 1,55	72,8 \pm 1,48	1,59
3	ПД	мм рт. ст.	40,4 \pm 1,65	39,4 \pm 1,70	0,42
4	АД _{ср}	мм рт. ст.	85,2 \pm 1,41	*89,7 \pm 1,55	2,15
5	ЧСС	уд/мин	80,1 \pm 2,60	84,2 \pm 2,46	1,19
6	СО	мл	67,7 \pm 1,56	64,9 \pm 1,27	1,39
7	МОК	л/мин	5,5 \pm 0,22	5,4 \pm 0,14	0,38
8	ИС	усл. ед.	17,6 \pm 1,67	18,4 \pm 1,83	0,32
9	ИК	мл/мин/кг	98,5 \pm 4,49	93,6 \pm 3,45	0,87
10	ЭВ	мл/кг%	123,5 \pm 4,27	*111,4 \pm 3,42	2,21
11	АП	усл. ед.	1,98 \pm 0,07	2,11 \pm 0,06	1,19
12	ВИК	%	11,2 \pm 3,23	11,6 \pm 2,49	0,10

* – достоверность различий ($p < 0,05$)

Так, если среднее артериальное давление у студенток с унилатеральным фенотипом было равно 85,2 \pm 1,41 мм рт. ст., то у второй группы – 89,7 \pm 1,55 ($P < 0,05$), а величины эффективности выброса крови оказались равными 123,5 \pm 4,27 и 111,4 \pm 3,42 мл/кг% ($p < 0,05$) соответственно (рис. 2).

Среднее артериальное давление является важнейшим показателем состояния системы кровообращения, поскольку его величина выражает энергию непрерывного движения крови. Среднее артериальное давление регулируется изменениями величин минутного объема крови и общим периферическим сопротивлением сосудов.

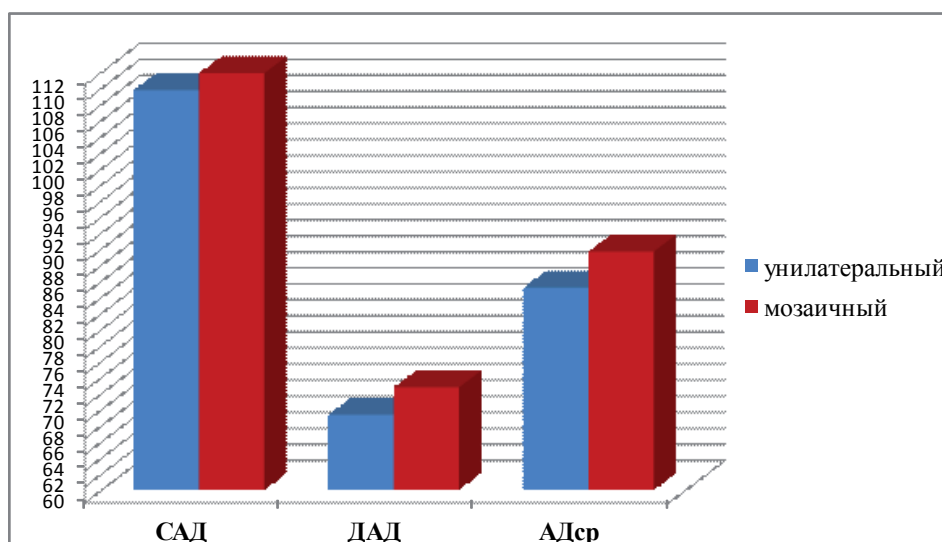


Рис. 2. Показатели артериального давления у студенток с различными профилями межполушарной асимметрии

Что касается других показателей сердечно-сосудистой системы, то они оказались почти одинаковыми (см. табл.). Разница между двумя группами испытуемых по некоторым показателям была всего лишь 5%: так, величина диастолического давления у мозаичного профиля составила $72,8 \pm 1,48$, у лиц с унилатеральным фенотипом – $69,4 \pm 1,55$, значения систолического объема – $69,4 \pm 1,27$ и $67,7 \pm 1,56$ соответственно ($p > 0,05$).

Частота сердечных сокращений, как важный показатель адаптации системы кровообращения, у студенток с мозаичным фенотипом по сравнению с лицами с унилатеральным профилем также оказалась больше на 5%. У группы с унилатеральным профилем она была равна $80,1 \pm 2,60$ уд/мин., с мозаичным – $84,2 \pm 2,46$ уд/мин. ($p > 0,05$). По данным Н.А. Агаджаняна и других исследователей [1], ЧСС меняется раньше, чем наступает процесс утомления, и является информативным показателем в анализе состояния организма.

Несмотря на незначительную разницу величин адаптационного потенциала, уровень данного параметра у группы испытуемых с правосторонним унилатеральным профилем соответствует удовлетворительной степени адаптации системы кровообращения, у мозаичного фенотипа – напряжению механизмов адаптации. Так, если, у студенток с унилатеральным фенотипом этот показатель был равен $1,98 \pm 0,07$ усл. ед., то у второй группы – $2,11 \pm 0,06$ усл. ед. ($p > 0,05$).

Индекс Скибинской, отражающий функциональные резервы дыхательной и сердечно-сосудистой систем у двух групп испытуемых в большинстве случаев (унилатеральный профиль – 61,8%, мозаичный – 64,9%) оценивается как удовлетворительный. Число лиц, имеющих хорошую оценку кардиореспираторной системы, среди испытуемых с унилатеральным профилем равно 11,8%, среди мозаичного профиля – 10,8%, плохую – 26,4% и 21,6% соответственно. У группы с мозаичным профилем асимметрии есть лица, имеющие отличную оценку индекса Скибинской, они составляют 2,7%.

Минутный объем крови у всех испытуемых соответствует средней величине (3–5 л). У первой группы он равен $5,5 \pm 0,22$ л/мин., у второй группы – $5,4 \pm 0,14$ л/мин. Анализ индекса Кердо, характеризующий вегетативный тонус, показал, что преобладающим для испытуемых обеих групп является влияние симпатической нервной системы (см. табл.). Показатель ВИК у студентов с унилатеральным профилем составляет $11,2 \pm 3,23\%$, с мозаичным фенотипом – $11,6 \pm 2,49\%$. Активность симпатической нервной системы указывает на повышенную напряженность систем регуляции сердечного ритма, и при определенных условиях может увеличить риск развития перенапряжения и срыва процессов адаптации.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что индивидуальный латеральный профиль оказывает влияние на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и должен учитываться педагогом при подборе форм и методов организации учебного процесса.

Все вышеизложенное позволяет нам прийти к следующим выводам:

1. Результаты исследования профиля латерализации сенсомоторных функций показали, что большинство испытуемых (48,7%) имеют мозаичные фенотипы. Унилатеральный правосторонний профиль отмечен у 44,7% обследованных студенток. Амбидекстральный фенотип имели испытуемые в 5,3% случаев. Латеральный профиль ЛЛЛЛ обнаружен только у 1,3% участников эксперимента.

2. При определении показателей сердечно-сосудистой системы зарегистрированы достоверно более высокие значения среднего артериального давления и низкие величины эффективности выброса крови у испытуемых с мозаичным фенотипом по сравнению с группой, имеющей унилатеральный правосторонний фенотип. Значения остальных показателей у них оказались практически одинаковыми. При этом величина адаптационного потенциала у лиц с унилатеральным профилем соответствовала удовлетворительной степени адаптации системы кровообращения, у мозаичного фенотипа – напряжению механизмов адаптации.

Литература

1. Агаджанян Н.А., Руженкова Ю.И., Старшинов В.П., Ермакова Н.В., Куцов Г.М., Радыш И.В. Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 1. С. 93–97.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия мозга человека. М.: Медицина, 1990.
3. Глазкова В.А., Сви́дерская Н.Е., Королькова Т.А. Пространственная организация корковой электрической активности при произвольной регуляции частоты сердечных сокращений // Физиология человека. 1996. Т. 22. № 5. С. 104–108.
4. Новикова Е.И. Восприятие времени лицами с разными профилями межполушарной асимметрии при информационных нагрузках и депривациях // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2013. № 5(25). С. 126–129. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1378468810.pdf> (дата обращения: 01.04.2018).
5. Новикова Е.И. Динамика признаков межполушарных асимметрий в процессе возрастного развития // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2015. № 6(40). С. 70–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1441607614.pdf> (дата обращения: 01.04.2018).
6. Новикова Е.И. Особенности симпато-вагусного баланса у подростков с различной функциональной специализацией полушарий головного мозга // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2016. № 2(45). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1463035466.pdf> (дата обращения: 01.04.2018).
7. Новикова Е.И., Новиков Д.С. Возрастные особенности умственной работоспособности у лиц с различными сенсомоторными фенотипами // Современные направления теоретических и прикладных исследований 2010: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (15–26 марта 2010 г.) Т. 29: Биология, Туризм и рекреация. Одесса: Черноморье, 2010. С. 16–17.
8. Петросиенко Е.С. Влияние межполушарной асимметрии на активность функционирования сердечно-сосудистой системы как меры напряжения сердечных адаптационных механизмов // Асимметрия. 2011. Т. 5. № 3. С. 15–22.
9. Реброва Н.П., Чернышёва М.П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. СПб: Речь, 2004.
10. Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и адаптация человека к экстремальным спортивным нагрузкам: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Тюмень, 2006.
11. Хомская Е.Д., Ефимова И.В. К проблеме типологии индивидуальных профилей межполушарной асимметрии мозга // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 1991. № 4. С. 42–47.
12. Weisz J., Balazs L., Lang E., Adam G. The effect of lateral visual fixation and the direction of eye movements on heartbeat discrimination // Psychophysiology. 1990. Vol. 27. № 4. P. 527–533.
13. Zamrini E.Y., Meador K.J., Loking D.W. Unilateral cerebral inactivation produced differential left/right heart rate responses // Neurology. 1990. Vol. 40. № 1. P. 1408–1411.

GALINA ANDREEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTERRELATION BETWEEN THE INDIVIDUAL PROFILES OF LATERALIZATION OF BRAIN FUNCTION AND THE STATE OF STUDENTS CARDIOVASCULAR SYSTEM

The article deals with the features of the functional state of the circulatory system of female students depending on the profile of the lateral organization of brain. The significant differences of the values of some hemodynamic parameters of research subjects with unilateral and mosaic phenotypes were revealed.

Key words: *individual profile of lateralization of brain function, unilateral phenotype, mosaic phenotype, cardiovascular system.*

Всеобщая история

УДК 94(430)

А.А. АРТАМОНОВ

(infantrie@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФЕЛЬДМАРШАЛ ПАУЛЮС КАК ПЕРСОНАЖ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Анализируются изображения Фридриха Паулюса в искусстве. Рассматриваются конкретные работы в живописи, графике, скульптуре, кинематографии, театре. Определяется идейный смысл использования личности фельдмаршала Паулюса в исследуемых работах.

Ключевые слова: Ф. Паулюс, фельдмаршал, искусство, реконструкция.

Фридрих Паулюс. Сегодня при словосочетании «Сталинградская битва» перед глазами возникают образы разрушенного фонтана, Сталинградского универмага, Дома Павлова, мельницы Гергардта и т. д. Ведя речь об известных персонажах этого сражения, многие назовут именно Фридриха Паулюса. И это не случайно. Он вошел в историю Германии как первый фельдмаршал, сдавшийся в плен. Однако отношение к нему во все времена было неоднозначное.

Немецкий историк Торстен Дидрих дает следующую оценку Фридриху Паулюсу: «Сегодня фельдмаршал Фридрих Паулюс не сочетается ни с историографическим клеймом проклятого национал-социалистического полководца, ни с коммунистическим Савлом (языческое имя апостола Павла), как преподносили его западные СМИ. Он был, конечно, не военным преступником, а соучастником войны Третьего рейха. Фридрих Паулюс, на сегодняшний взгляд, воплощает личность, которая была жестоко проверена судьбой и, благодаря своему интеллекту, воспринималась как трагическая фигура в военной и политической истории Германии» [11, с. 459].

Образ Фридриха Паулюса – неотъемлемый элемент истории Сталинградской битвы – нередко находит отражение в творческой деятельности представителей различных видов искусства, начиная с 1943 г. по сегодняшний день.

В большинстве своем именно трагический аспект положен в основу изображения генерала Паулюса в различных формах искусства: рисунка, живописи, скульптуре, моделировании, кинематографии и театре.

В живописи и графике.

Впервые Фридриха Паулюса изобразили фронтовые художники в феврале 1943 г. Юрий Владимирович Ворогушин выполнил рисунок «Паулюс в Бекетовке под Сталинградом», а Константин Иванович Финогенов – «Допрос Паулюса в Бекетовке». Обе работы изображают один и тот же день и одно и то же место – 31 января 1943 г., Сталинград, штаб 64-й армии. Поскольку оба рисунка сделаны по «горячим следам» на основе фотографий, то они представляют собой оригинальный исторический образ, но лишь в художественном плане.

Из воспоминаний художника К.И. Финогенова: «Вот и завершающее событие колоссальнейшей по масштабам битвы на Волге – допрос фельдмаршала Паулюса, который ведет командование 64-й гвардейской армии. Я в Бекетовке – в тридцати километрах от Сталинграда – делаю зарисовки этого допроса» [3].

Дальнейшие попытки запечатлеть Фридриха Паулюса возникали в виде монументальных масляных полотен. Одной из первых работ стала картина Василия Алексеевича Любчика «Финал Сталин-

* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

градской битвы (капитуляция Паулюса)», написанная в 1951 г. [5]. Автор являлся ветераном Великой Отечественной войны, участником обороны Сталинграда. Однако сама картина далека от реальных исторических событий. Паулюс показан в пафосном меховом одеянии со стыдящимся взглядом, склонившим голову при виде советских солдат, представленный собирательным образом. Полотно волгоградского художника Александра Яковлевича Петрова [7], напротив, отражает вполне реальный фрагмент с конкретными историческими персонажами. В 1965 г. автор представил написанную маслом на холсте картину «Пленение фельдмаршала Паулюса» размером 255х135 см. Картина создавалась в течение 20 лет до последнего года жизни художника. Её герои написаны с реальных людей – ветеранов Сталинградского сражения (зарисовки, эскизы, этюды ветеранов 64-й – 7-й гвардейской армии 38-й мотострелковой бригады), по их устным рассказам, а также по материалам соответствующих архивных документов. Однако ради художественного сюжета автор пренебрег исторической правдой, изобразив сидящего за столом Паулюса. На самом деле во время подписания капитуляции южной группировки немецких войск в Сталинграде, показанного на картине, фельдмаршал не присутствовал.

В процессе создания киношедевров Фридрих Паулюс изображался на множестве эскизов. Так, например, Николай Александрович Маркин, участник Сталинградской битвы, будучи художником-постановщиком на киностудии «Мосфильм», сделал эскиз к кинофильму «Победа» – «Штаб Паулюса» [6].

Скульптурные образы.

Образ Ф. Паулюса нашел отражение и в объемных формах. Впервые в скульптуре его при жизни изобразила скульптор Фрида Маттеи в 1955 г. Бюст был отлит в бронзе на одном из литейных цехов в Мюнхене, затем подарен Фридриху Паулюсу. Сходство и натуралистичность работы поражает. Автор работы, сразу после событий в Сталинграде, получила сильные впечатления от личности Фридриха Паулюса. Очень подробно она изучала все возможные фотографии фельдмаршала. Имея за плечами опыт создания бюстов врачей-коллег её отца, Фрида Маттеи решила все же увековечить и образ Фридриха Паулюса. Бюст по-прежнему хранится в семье Паулюс, у его внука Ахима фон Кутценбаха [8].

В 2012 г. Роберт Траскотт из Великобритании выполнил в бронзе скульптуру в полный рост. Произведения этого мастера отличаются изумительной пластикой, оригинальной трактовкой образов, портретностью, необычайной наблюдательностью, с которой Роберт Траскотт схватывает сложнейшие движения человеческого тела. В создании скульптуры на военную тематику автор намеренно избегает героического пафоса, надуманного картинного драматизма. В его работах, прежде всего, чувствуется неприкрытая боль и человеческие страдания. Скульптор тоже обратился к привычному в живописи образу плененного фельдмаршала. Сгорбленный, подавленный силуэт Паулюса становится здесь отображением всеобщего состояния немецких солдат, потерпевших поражение и сломленных силой войны. Автора скульптуры вдохновили кадры кинохроники о капитуляции немецкой армии под Сталинградом. Вот как описывал Роберт Траскотт свою работу: «Паулюс – изможденная преследуемая фигура, явно обеспокоенная будущим его людей и находящаяся под сокрушительным бременем ответственности. Мой стиль трехмерен, эквивалентен образам этой войны. Мой стиль реалистичности заключается в использовании аутентичной униформы и военного снаряжения...» [12].

Масштабные модели.

Большую популярность не только среди подростков, но и коллекционеров военного антиквариата приобрели так называемые экшн-модели. Они представляют собой пластиковые куклы, которым можно придать любое положение за счет подвижности всех частей тела. В масштабе 1:6 выполнены в мельчайших деталях предметы обмундирования и экипировки. Особенно пользуются спросом модели реальных военных и политических деятелей. Так, модель Ф. Паулюса вышла в серии «Фельдмаршалы Германии» у двух китайских производителей: «Dragon Cyber-Hobby» и «In the Past Toys». Последняя изобразила его в униформе фельдмаршала, в комплекте с фельдмаршалским жезлом, которого у Паулюса, в отличие от других, никогда не было.

Для людей, занимающихся моделированием, создавая сюжетные мини-диорамы, имеются в продаже две серийные модели. «Фельдмаршал Фридрих Паулюс» масштаба 1:30 фирмы «King and

Country» основана на образе унылого и изможденного командующего, идущего в советский плен после капитуляции его войск в осажденном городе... [13]. Другая модель фирмы «Первый легион» высотой 6 см выполнена в металле и, напротив, изображает Паулюса как полевого генерала, действительно командующего 6-й армией [14].

Фридрих Паулюс на сцене.

Безусловно, для большинства людей простыми для восприятия и понимания любого исторического события или персонажа становятся образы в кино и на сцене. Попытки более полно раскрыть личность Паулюса как военачальника, взятого в плен, предпринимались в 1960 г. Советские драматурги и писатели Александр Михайлович Шейнин и Всеволод Петрович Ершов написали сценарий спектакля «Сталинградский дневник» по воспоминаниям Алексея Чуянова, председателя Сталинградского городского комитета обороны. В начале 1970-х годов Волгоградский драматический театр имени М. Горького поставил данную пьесу на сцене [4, с. 197]. В пьесе были показаны образы генерала Паулюса, роль которого исполнил артист театра Виктор Андреевич Саянов, и полковника Адама, сыгранного заслуженным артистом СССР Владимиром Петровичем Бондаренко.

В настоящее время все большую популярность приобретает существующее в России уже около 20 лет такое направление в культуре памяти как военно-историческая реконструкция. Сцены, которые воспроизводят люди, увлекающиеся данным видом деятельности, можно сравнить с театром. Однако это только на первый взгляд. Реконструкцией занимаются люди, как правило, в качестве хобби, объединенные интересом к истории, военному костюму, духу эпохи. Главным отличием от театра и кино является точное воспроизведение и соблюдение соответствия в самых мельчайших деталях, например, в цвете или материале пуговицы.

Первой реконструкцией в Волгограде стала как раз реконструкция пленения Паулюса, прошедшая в 2006 г. В ней участвовали члены военно-исторического клуба «Пехотинец». Реконструкция состоялась на историческом месте в подвале Сталинградского универмага, где (сейчас здесь расположен музей «Память», входящий в состав музея-заповедника «Сталинградская битва») 31 января 1943 г. был пленен командующий 6-й армией вермахта фельдмаршал Фридрих Паулюс [1, с. 21].

Спустя 12 лет интерес у жителей Волгограда к данной военно-исторической реконструкции не угас. Сцена пленения воссоздается ежегодно в исторический день 31 января с соблюдением всех деталей. Актеры на главные роли постановки выбираются максимально похожими на своих прототипов. Костюмы соответствуют воспоминаниям, фотографиям и кинохронике 31 января 1943 г. Мероприятие ежегодно широко освещается в средствах массовой информации (СМИ). За время существования данной постановки, роль фельдмаршала Паулюса успели исполнить 4 артиста. Только нынешнему исполнителю, Андрею Петровичу Сандалову, удастся наиболее достоверно изображать подлинное состояние исторической фигуры Паулюса.

Киновоплощения.

В 2017 г. силами клуба «Пехотинец» снят художественный фильм-реконструкция под названием «Пленение фельдмаршала Паулюса», рассказывающий об одном дне – 31 января 1943 г. Момент пленения не зафиксирован военными корреспондентами, только лишь мемуары позволяют нам сформировать картину происходящего. Картина раскрывает ситуацию происходивших событий вокруг персоны Фридриха Паулюса в этот день. Автором сценария, режиссером и в роли советского переводчика выступил автор данной статьи. Фильм «Пленение фельдмаршала Паулюса» на фестивале военно-патриотических телевизионных и радиопрограмм «Щит России» в 2017 г. победил в номинации «Телевизионные программы» [9].

В истории кинематографа лишь одному актеру удалось убедить не только зрителей, но и бывших сослуживцев Фридриха Паулюса – генералов и офицеров – в натуральности образа своим неподражаемым перевоплощением. Эта заслуга принадлежит Владимиру Георгиевичу Гайдарову. В 1940 г. ему было присвоено звание Заслуженного артиста РСФСР. А еще через несколько лет роль командующе-

го 6-й немецкой армией фельдмаршала Паулюса в кинофильме «Сталинградская битва» (1948–1949) станет самой главной в его жизни. Чтобы получить эту роль, В.П. Гайдарову пришлось «перепрыгнуть» на пробах нескольких конкурентов. В одном интервью В.П. Гайдаров рассказал о том, как создавался образ Паулюса: «Хотя Паулюс находился еще в плену, встретиться с ним мне не довелось. Однако я просмотрел тысячи три метров документальных материалов, в которых он был снят, и множество фотографий. Расспрашивал полковника <Вильгельма> Адама, личного адъютанта генерал-фельдмаршала, о его командире, играть эту роль было чрезвычайно интересно потому, что здесь как раз и совершалось движение характера – от успехов к трагедии, от самонадеянности к пониманию происходящих событий. Особенно я люблю один эпизод – прозрение. Армия окружена. Остался только узкий коридор, через который можно вывести и спасти ее. Он запрашивает разрешения у Гитлера и не получает ответа. И вот он сидит, без шинели, без фуражки, в очках – сломленный человек. И когда кольцо замкнулось, и к нему приходят парламентарии с требованием сдачи оружия для прекращения бесполезного кровопролития с обеих сторон, он вынимает пистолет и кладет его на стол...» [2, с. 281].

После этой картины было снято и снимается по-прежнему много художественных и документальных фильмов о Сталинградской битве. Большая часть режиссеров и сценаристов считают необходимым изображение генерала Паулюса как неотъемлемого элемента военной немецкой машины в Сталинграде. Попытку повторить успех актера Гайдарова совершает немецкий актер Эрнст Вильгельм Борхерт в киноленте «Собаки, хотите жить вечно» (1959), снятой по одноименной книге. Фильм имел международный успех. Роль Паулюса здесь далеко не главная, но именно сцены с его участием уточняют и объединяют сюжетную линию исторических событий. Эрнст Вильгельм Борхерт за лучшую роль второго плана был удостоен немецкой кинопремии.

Таким образом, персону Фридриха Паулюса остается на устах, в мыслях, образах и творчестве даже сегодня, спустя 75 лет после поражения его армии под Сталинградом. Паулюс вошел в историю – иначе, чем предполагалось, – как трагический и спорный немецкий патриот [10, с. 156]. Контраст между двумя разными образами: успешным штабным генералом и пленённым фельдмаршалом продолжает находить отражение в искусстве и сегодня, пока продолжает жить память о Сталинградской битве.

Литература

1. Артамонов А.А. Военно-исторический клуб и музей: точки соприкосновения // Ежегодник 2014. Волгоград, 2014. С. 20–22.
2. Биневич Е. Далекие звезды // Нева. 2004. № 8. С. 279–283.
3. Выставка из собрания государственного исторического музея [Электронный ресурс]. URL: https://victory.owc.ru/sitedocs/Vistavka_GIM_risunki_preview.pdf (дата обращения: 18.11.2017).
4. Комиссарова Е.В. Региональные традиции и творческая инициатива в динамике развития театрального искусства Волгоградской области // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Исторические науки. 2015. № 2(97). С. 191–202.
5. Любчик Василий Алексеевич // Каталог современного российского изобразительного и декоративного искусства. [Электронный ресурс]. URL: <http://artru.info/ar/86> (дата обращения: 18.11.2017).
6. Маркин Н.А. Эскиз к кинофильму «Победа» – «Штаб Паулюса» // Государственный каталог Музейного фонда Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=8985319> (дата обращения: 18.11.2017).
7. Петров Александр Яковлевич [Электронный ресурс]. URL: художник-петров.рф (дата обращения: 18.11.2017).
8. Письма Гюнтера Матиа генерал-фельдмаршалу Паулюсу от 22 декабря 1955 г. // Личный архив Ольги баронессы фон Кутценбах.
9. Фестиваль «Щит России» // Фестиваль военно-патриотических телевизионных и радиопрограмм [Электронный ресурс]. URL: щит-россии.рф (дата обращения: 20.02.2018).
10. Diedrich T. Friedrich Paulus' Trauma Stalingrad // Stalingrad: eine Ausstellung des Militärhistorischen Museums der Bundeswehr. Dresden: Sandstein, 2013. P. 142–157.
11. Diedrich T. Paulus. Das Trauma von Stalingrad. Eine Biographie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.
12. Exodus from Stalingrad: Sculpture Entry for the Threadneedle Prize [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/Exodus-from-Stalingrad-Sculpture-Entry-for-the-Threadneedle-Prize-250583748378720> (дата обращения: 18.11.2017).
13. Field Marshal Friedrich Paulus // KING & COUNTRY [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kingandcountry.com/field-marshal-friedrich-paulus-p-9478.html> (дата обращения: 18.11.2017).
14. First Legion GERSTAL046 General Friedrich Paulus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.amazon.com/First-Legion-GERSTAL046-General-Friedrich/dp/B01NCLHKBK> (дата обращения: 18.11.2017).

ANTON ARTAMONOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FIELD MARSHAL FRIEDRICH PAULUS AS A CHARACTER OF CREATIVE ACTIVITY

The article deals with the analysis of the images of Friedrich Paulus in Art. The specific works in paintings, drawings, sculpture, cinematography and theatre are under consideration. The ideological sense of the usage of the personality of Field Marshal Paulus in the researches is determined.

Key words: *Friedrich Paulus, Field Marshal, Art, reenactment.*

УДК 94(430)

А.К. БОЙКО

(annaboikoo@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НЕОФИЦИАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ГЕРМАНИИ ПЕРИОДА НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА*

Рассматриваются особенности культурной жизни Германии периода национал-социализма, приводится характеристика официального искусства нацистской Германии и деятельности авангардных художников. Определяются принципиальные отличия неофициального искусства, даются примеры методов борьбы художников с нацистским режимом.

Ключевые слова: Третий Рейх, нацистская идеология, официальное искусство, дегенеративное искусство, авангардное искусство, методы борьбы.

Культурная жизнь в нацистской Германии была всесторонне подчинена идеологии национал-социализма. В этих условиях официальное искусство становится тоталитарным по своей сути, внедряя в общественное сознание образы, стоявшие, по мнению А. Гитлера, на страже красоты и гармонии, а, по сути – на страже режима. Происходит отказ от «чистого» свободного искусства, искажаются простые термины в угоду господствующей идеологии. Глубинные корни нацистского искусства уходят в сферу магического, т. к. признается, что образ способен воздействовать на реальность [6, с. 21]. Отталкиваясь от этого убеждения, национал-социализм предлагает немецкому обществу «единственно верные образцы» [5, с. 10], в основе которых лежат близкие и понятные каждому немцу сюжеты: от семейной трапезы крестьян из Калленберга до образа идеального немецкого государства. Борьба национал-социализма с неофициальным искусством представлялась как борьба с отклоняющимися образцами, что полностью оправдывало насилие по отношению к представителям авангарда. Искусство (наряду с террором) становится главным инструментом режима. Оно транслирует официальную доктрину через архитектурное и стенографическое устрашение и посредством внушения искажает некогда религиозные образы с целью сделать их основой новой идеологии, главная задача которой – овладеть человеческим сознанием, лишить его свободы суждений [6, с. 22]. Также официальное искусство часто использует упрощенную подачу и нарочитую величественность, героизм образа. Для Гитлера настоящее искусство состояло в выражении героизма нации [8, с. 135], а значит героизма каждого ее представителя. Безусловно, изображая тела прекрасных атлетов – настоящих героев, официальное искусство отсылает зрителя к античной культуре [4, с. 98].

В 1934 г. в Мюнхене в свет выходит книга «Революция в изобразительном искусстве?» А. Розенберга. Книга целиком и полностью посвящена трактовке официальной доктрины немецкого искусства. Возрождение античности при национал-социализме автор объясняет биологическим и культурным родством греков и немцев как представителей одной и той же нордической расы [6, с. 35]. Розенберг выступает за установление преемственности между античной культурой и официальной культурой национал-социализма. Особую роль он отводит архитектуре и скульптуре, где «исполиньские силуэты солдат, высеченных в камне», должны отличать стиль нового немецкого монументализма. Розенберг пишет: «Из неразличимого смешения интересов и противоречия разобщенных групп вознесутся колонны органического происхождения, которым предстоит принять дом, созданный трудом немцев». Таким образом, архитектура и скульптура при национал-социализме демонстрировали обновление немецкого народа [Там же, с. 36].

В связи с тем, что речь идет об искажении тех смыслов, которые первоначально носили образ, мы можем говорить о фальсификации не только визуального, но и словесного. Утверждается в правах основополагающая инстанция: Национал-социалистическая немецкая рабочая партия (НСДАП). Имен-

* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

но от ее имени теперь устанавливается закон, отвергающий и устраняющий всякие «различия» и ставящий на их место убедительные и наглядные образы истинно прекрасного.

Активная борьба с «отклоняющимися образцами» начинается в Германии в 1935 г. с выступления А. Гитлера на VI партийном съезде НСДАП. В своей речи рейхсканцлер указывает на связь между политической и экономической нестабильностью Германии 20–30-х гг. и зарождение авангардистских течений в культурной жизни страны в этот же период [2, с. 28]. Неофициальное искусство признается дегенеративным. Гитлер был убежден, что авангард порождает чудовищ и монстров в реальности посредством изображения их на холсте. По мнению нацистского руководства, «дегенеративное искусство» затрагивает исконные ценности; используемые им изобразительные средства – средства варваров, а восприятие художником-авангардистом цвета и формы – извращение. Считалось, что представители авангардного искусства сознательно искажают рисунок, используют бессмысленные сюжеты, посягают на саму «германскую кровь» [1, с. 47].

Начинает широко распространяться мысль о том, что у национал-социализма, а значит и у Германии, два врага – еврей и авангардист, и «дегенеративное искусство» объединяет этих врагов в единое целое. Превознесение авангарда в прессе Веймарской республики объяснялось нацистами засильем евреев в СМИ в тот период. Эта идея впервые публикуется в каталоге к выставке «Дегенеративное искусство», организованной в 1937 г. в Мюнхене. Инициатива проведения выставки исходила от нацистской верхушки с целью продемонстрировать публике, что же представляет из себя авангард, только при этом «вывернутый наизнанку».

Признаки, по которым произведения были отобраны для экспозиции:

- 1) нарочитое искажение натуры (Э.Л. Кирхнер, О. Дикс, В. Моргнер);
- 2) издевательское отношение к религии (Э. Нольде, П. Клее);
- 3) наличие большевистского и анархического подтекста (Г. Гросс);
- 4) политическая тенденциозность, в том числе пропаганда марксизма и антивоенного саботажа (Дж. Хартфилд, О. Дикс);
- 5) моральное разложение и увлечение темой проституции под видом социальной критики (О. Дикс, Э.Л. Кирхнер);
- 6) утрата национального (расового) сознания и увлечение экзотикой примитивных народов (художники «Моста»);
- 7) утверждение человеческого идеала в виде идиотов, кретинов и паралитиков (О. Кокошка, художники «Моста»);
- 8) стремление изображать только иудейскую натуру (Л. Майднер, О. Фройндлих);
- 9) утрата здравого смысла ввиду болезненности воображения (И. Мольцан, В. Баумайстер, К. Швиттерс) [Там же, с. 67].

Работы почти 120 немецких художников-авангардистов и других представителей модернизма намеренно были представлены в выставочных залах хаотично, картины не были помещены в рамы, освещались скудно. Все это должно было натолкнуть обывателя на мысль об откровенно упадническом характере такого искусства. Выставка синтезировала идею о том, что представители неофициального искусства, так или иначе, являются носителями еврейской крови; что такая живопись противоречит всякому здравому смыслу; что авангардисты, создавая свои произведения, наносят удар не только по хорошему вкусу и эстетике, но и по устоям немецкого общества. Подчеркивалось, что их большая фантазия порождает лишь уродство и мусор (Имеются в виду работы дадаистов, в частности К. Швиттерса.). Проведение выставки стало своеобразной провокацией, что было излюбленным методом как самого А. Гитлера, так и режима в целом. Более того, лидер нацистов постоянно подчеркивал, что в основе авангардной живописи лежит деформация, какое-то противоестественное нутро художника, ставящего на пьедестал человекоподобное существо, маргинала и дегенерата. Утверждалось, что в качестве расового идеала авангардистов выступает африканец, а в качестве идеала женщины – проститутка [6, с. 27].

В борьбе с неофициальным искусством был также задействован и метод «перформанса» (постановочных продуманных до мелочей выступлений и актов).

Проведение выставки «Дегенеративное искусство» намеренно совпадало с проведением выставки «правильного» официального искусства, «Большой германской художественной выставки» в мюнхенском «Доме немецкого искусства». На последней были представлены работы признанных национал-социализмом авторов, которые преподносились обывателю как истинно немецкое искусство, провозглашающее красоту человеческого тела и истинно германские традиционные ценности [7, с. 135].

Решение Гитлера – не прятать «врагов» в запасниках, а показать их миру, было гениальным, их работы всячески высмеивались и осуждались, выставляясь «на всеобщее обозрение». В связи с тем, что Гитлер считал, что искусство, нуждающееся в объяснении, не имеет права на существование, после завершения провокационной выставки огромное количество работ подверглось уничтожению.

Конечно же, авангардное искусство концептуально, в этом и заключается его основное отличие от официального искусства нацистской Германии. Это – не просто трансляция образов зрителю, не просто отображение окружающего нас мира посредством живописи, архитектуры и поэзии, а это – экспериментальное искусство, и художник здесь пытается выйти за рамки академизма, найти новые формы и способы для своего творчества.

В свою очередь, и авангардисты критиковали официальное искусство гитлеровской Германии за исключительно украшательский подход, стояли на позициях антигосударственных и свободного искусства. Антинацистская направленность была присуща многим работам авангардистов, некоторые из них стали пророческими. Одной из таких работ является рисунок Георга Гросса «Белый генерал», датируемый 1919 г. На рисунке Гросс изобразил жесткими линиями фигуру военного с обнаженной саблей в левой руке и свастикой на шлеме. Ноги «генерала» утопают в трупах. Генерал олицетворяет собой «молодцеватость» офицерской касты [3, с. 28], он является прототипом всей тоталитарной системы национал-социализма, не способной проявить жалость к собственным жертвам, а также выступает символом немецкого милитаризма [Там же, с. 30].

Многие представители неофициального искусства были вынуждены эмигрировать из страны, поскольку после отстранения их от занимаемых должностей, руководство Национал-социалистической немецкой рабочей партии (НСДАП) окончательно объявило деятельность авангардистов вне закона: врагов Германии необходимо было изолировать от общества или подвергнуть физическому уничтожению. Начиная с 1933 г., были организованы обыски и аресты: в руки гестапо попали художники, подозревавшиеся в симпатии к коммунистической идеологии, известные как противники нацизма либо этнические евреи. Такие художники, как Генрих Эмзен, Фриц Шульце, Александр Нерослов, Ханц Кралик, Ева Шульце-Кнабе и др., подверглись «превентивному» заключению. Некоторые из них были сразу же приговорены к лишению свободы. Нацисты использовали разные методы воздействия на заключенных, чтобы сломить их волю, истощить физически и морально, заставить принять идеалы нацизма. Дрезденский художник Ени Фридендер в тюрьме был вынужден писать портреты с фотографий представителей нацистского руководства, после чего его освободили как исправившегося. За такими художниками, как Отто Дикс и Карл Хуббук, было установлено полицейское наблюдение, введен запрет для них на осуществление профессиональной деятельности.

Однако многие художники, несмотря на все лишения и угрозы, продолжали вести борьбу с нацизмом, как в эмиграции, так и на территории самой Германии.

Одним из выдающихся художников-антифашистов в эмиграции стал Джон Хартфилд (настоящее имя Гельмут Герцфельд), покинувший Германию в 1930 г. Очень интересна серия его фотоколлажей, обличающих национал-социализм, фюрера и его окружение. Фотоколлажи сопровождалась ироничными и остроумными подписями-лозунгами. Стоит также добавить, что Хартфилд был одним из первых художников, освоивших технику фотомонтажного плаката и предложившего сопровождать фотографии емкими подписями, без которых, как считал Хартфилд, смысловая нагрузка работы будет

неполной. Художник своей главной целью определил призыв к созданию международного фронта против национал-социализма и войны, возможно, именно поэтому Хартфилд выбирает плакатное искусство как форму художественного самовыражения [3, с. 36].

Многие авангардисты рисковали жизнью, участвуя в деятельности движения Сопротивления. Другие выражали свой протест скрыто, шифруя антифашистские подтексты в своих работах. Несмотря на всесторонние гонения, аресты и угрозу физической расправы гитлеровскому режиму не удалось уничтожить «чистое искусство» в лице авангарда. Именно эти художники определили дальнейшее развитие современного искусства XX в., и помимо того, что вошли в историю искусства как новаторы, сумели отстоять свое честное имя.

Литература

1. Васильченко А.В. Арийский реализм: изобразительное искусство Третьего Рейха. М.: Вече, 2009.
2. Дейнека П.В. Художник как внутренний враг империи: «дегенеративное искусство» в Германии 1937 г. // Клио. 2010. № 4. С. 25–32.
3. Комаров С.Д. Искусство, которое не покорилося: Немецкие художники в период фашизма. 1933–1945. М.: Искусство, 1972.
4. Маркин Ю.П. Искусство Третьего Рейха: архитектура, скульптура, живопись. М.: РИП-холдинг, 2012.
5. Моссе Дж. Нацизм и культура. Идеология и культура национал-социализма. М.: Центрполиграф, 2010.
6. Серс Ф. Тоталитаризм и авангард: в преддверии запретного / пер. с англ. С.Б. Дубина. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
7. Усачева И.О. Художественные музеи и выставки на службе у Третьего Рейха // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3(12). С. 134–137.
8. Groys B. The Hero's body: Adolf Hitler's Art Theory // Art Power. Cambridge: MIT PRESS, 2008. P. 131–140.
9. Totalitarian Art and Modernity / Jacob Wamberg, Mikkel Bolt Rasmussen Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.

ANNA BOYKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

UNOFFICIAL ART OF GERMANY DURING THE PERIOD OF THE NATIONAL SOCIALISM

The article deals with features of the German cultural life during the period of the National Socialism. The characteristics of the official art of Nazi Germany and the activities of avant-garde artists are given. The principal differences of unofficial art and the examples of the methods of struggle with the Nazi power are under consideration.

Key words: *the Third Reich, Nazi ideology, official art, degenerative art, avant-garde art, the methods of struggle.*

УДК 94(4)

О.В. ПИМЕНОВ

(volgskimugyk@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**германо-российское противостояние в первой мировой войне
и эволюция взглядов парламента Российской империи
в 1914–1915 гг.***

Рассматривается взгляд представителей российского парламента на германо-российское противостояние в Первой мировой войне. Изучена эволюция взглядов политиков в ходе военных компаний 1914–1915 гг.

Проанализированы позиции сторонников и противников войны с Германией.

Ключевые слова: Государственная Дума, Государственный совет, Первая мировая война, прогерманская партия, сепаратный мир.

Первая мировая война всколыхнула всё российское общество. Пожалуй, не было в стране людей, которые бы были безразличны к надвигающейся буре. Однако особую роль играла реакция представителей органов власти Российской империи, ведь от них зависело направление политики государства.

1 августа 1914 г. Германия объявила России войну. В скором времени руководители практически всех политических партий (кроме большевиков) выразили свою поддержку правительству и надежду на то, что эта война избавит Россию и все славянские народы от угрозы германского доминирования.

3 августа министр иностранных дел России С.Д. Сазонов выступил в Государственной Думе. В своей речи он заявил: «Мы не хотим установления ига Германии и ее союзницы в Европе» [4, с. 238]. Примечательно, что Австрия ещё не объявила войну России, но сомнений в её намерениях ни у кого не оставалось.

Спустя 5 дней состоялось заседание Государственной Думы. Одним из первых взял слово председатель М.В. Родзянко: «Объявлена угроза благополучию и целостности государства. Оскорблена народная честь, а честь народная нам дороже жизни <...> Государственная Дума, отражающая в себе единодушный порыв всех областей России и сплоченная одной объединяющей всех мыслью, поручила мне сказать Вам, Государь, что народ Ваш готов к борьбе за честь и славу Отечества» [3, с. 77]. В своей речи М.В. Родзянко также подчеркивал, что Россия не желала войны и ей чужды завоевательные устремления, более того Россию втянули в войну.

Председатель Совета министров И.Л. Горемыкин пошел ещё дальше и сравнил начинающееся противостояние с Отечественной войной 1812 г. Стоит отметить, что тема «символизма» войны против Германии была очень популярна среди политиков: помимо Отечественной войны, нередко вспоминали Грюнвальдскую битву и заграничный поход российских войск в 1813–1814 гг.

С.Д. Сазонов на выступлении в Думе подчеркивал, что вина за начало конфликта полностью лежит на Германии и Австрии. Министр обвинил Германию в том, что она сначала ничего не сделала для мирного урегулирования конфликта, а затем нарушила общепризнанные права государств, нейтралитет которых был обеспечен договорами, подписанными самой Германией [Там же, с. 81]. С.Д. Сазонов также отметил, что необходимо дать отпор Германии в её устремлениях установить свою гегемонию в Европе.

Министр финансов П.Л. Барк, который первоначально выступал против войны с Германией, на заседании затронул исключительно финансовую сторону грядущей войны. Однако он, уже уловив настроения в обществе, не высказывался против войны и доказывал превосходство российской финансовой системы над германской. Это выступление должно было всех обнадежить и показать более выгодное экономическое положение России в сравнении с её врагом.

* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Члены Государственной Думы А.Ф. Керенский и В.И. Хаустов утверждали, что вина за развязывание войны лежит на правительствах европейских стран. В тоже время депутаты подчеркивали, что представители пролетариев, в том числе и Германии, пытались предотвратить войну. А. Керенский в своей речи акцентировал внимание на том, что рабочие воюющих стран, в том числе Германии и Австрии, не являются врагами для России. Депутаты от прибалтийских и польских губерний в своих речах выразили полнейшую поддержку России в начавшейся войне. Польский депутат В.Ф. Яронский коснулся темы извечного противостояния славянского и германского миров. В заключении он пожелал «славянству, под главенством России, дать тевтонам такой же отпор, как пять столетий тому назад Польшей и Литвой был им дан при Грюнвальдене» [3, с. 92]. Литовский депутат М.М. Ичас также вспомнил о былых победах славян и литовцев над немецкими рыцарями. Весьма эмоционально выступил Я.Ю. Гольдаман, который в своей речи не только отметил стремление латышей и эстонцев помочь России сокрушить своего врага, но и пожелал «тирану Европы» (Вильгельму II) утонуть в море крови» [Там же, с. 93]. На этом заседании довольно часто поднималась тема символизма войны с немцами. В Германии тоже вспоминали о Грюнвальдской битве, но это было связано с победой армии П. Гинденбурга над войсками А.В. Самсонова под Танненбергом. Противник России рассматривал эту победу как акт возмездия за проигранную битву в 1410 г.

В ходе заседания представители почти всех политических партий выразили солидарность с правительством по вопросу о необходимости противостояния германскому доминированию. Также были приняты кредиты на военные нужды. Итог заседанию подвел М.В. Родзянко, выразивший уверенность в несокрушимой силе России.

Однако не все в правительстве разделяли военное воодушевление. Особое место среди противников войны с Германией занимала группа людей, которых именовали «германской партией». В неё входила относительно небольшая группа тех политиков, которых считали подверженными германскому влиянию. В обществе многие полагали, что их лидером была императрица Александра Федоровна. Важную роль в этой «партии» играли князь В.П. Мещерский, министр юстиции И.Г. Щегловитов, член Государственного Совета барон А.Ф. Розен, депутаты В.М. Пуришкевич и Н.Е. Марков. Они оправдывали свою, в той или иной мере ориентированную на союз с Германией, позицию соображениями внутренней политики – солидарностью монархов, опасностью союза с демократиями, стратегической бессмысленностью отторжения Германии как экономически и научно цивилизующей Россию силы [5, с. 91].

Министры И.Г. Щегловитов и Н.А. Маклаков направили Николаю II доклад, в котором указывали на необходимость скорейшего окончания войны и примирения с Германией.

В группу политиков прогерманской ориентации можно было включить члена Госсовета П.Н. Дурново, который придерживался прогерманской ориентации. В феврале 1914 г., за несколько месяцев до начала войны, П.Н. Дурново предоставил Николаю II меморандум об опасности войны против Германии. По его мнению, Россию в случае поражения ожидала «беспросветная анархия, исход которой трудно предвидеть». При этом он полагал, что Германия превосходит Россию в готовности к войне. Согласно мнению П.Н. Дурново, Германию в случае поражения также ждали революционные потрясения. В тоже время, Петр Николаевич пришел к выводу, что ключевые интересы России и Германии нигде не пересекались и позволяли мирно сосуществовать этим государствам. Более того, он полагал, что у России были полные основания рассчитывать на то, что Германия легче, чем Англия, согласилась бы на предоставление ей проливов, в судьбе которых немцы мало заинтересованы и ценою которых охотно купили бы союз с Россией [1]. П.Н. Дурново оставался сторонником сближения с Германией вплоть до своей смерти в сентябре 1915 г.

Ещё одним политиком прогерманской направленности был С.Ю. Витте, являвшийся членом Государственного совета. Он полагал, что конфликт с Германией будет губительным для России. В посольствах западных стран всерьез опасались С.Ю. Витте и его влияния на политические массы в России. Французский посол М. Палеолог в беседе с С.Д. Сазоновым указывал, что Николаю II необходимо при-

нять меры против возглавляемой С.Ю. Витте кампании, принимавшей, по словам французского посла, «угрожающие размеры». М. Палеолог настолько сильно боялся влияния С. Витте, что не скрывал своего воодушевления в связи с его смертью в 1915 г. [2, с. 170].

Также первоначально против войны выступал и министр финансов П.Л. Барк, который считал, что она может разрушить российскую финансовую систему. Однако со временем он поменял свою позицию.

Таким образом, в 1914 г. большинство в Государственной Думе встретило начало войны с воодушевлением. Члены парламента не сомневались в победе России. При этом многие рассчитывали на скорую победу России. Во многом, росту уверенности в своих силах способствовали выступления министров, которые всячески старались убедить депутатов в превосходстве России и её союзников над своим врагом. Хотя среди политиков были противники войны, а также сторонники сближения с Германией, но их позиция не пользовалась популярностью ни в парламенте, ни в обществе.

Тяжелый ход кампании 1915 г. заставил представителей Государственной Думы взглянуть на войну несколько иначе.

Новое заседание Государственной Думы состоялось 9 февраля 1915 г. Первым взял слово М.В. Родзянко. В своей речи он в очередной раз обвинил Германию и Австро-Венгрию в агрессивных устремлениях. По его мнению, весь мир стал свидетелем борьбы двух явлений: идей мира и свободы народов, которые олицетворяли собой страны Антанты, – против идей милитаризма и грубого насилия, которые исходили от Центральных держав [3, с. 161]. Тем самым продолжилась линия поведения политиков, согласно которой вся вина за развязывания конфликта перекладывалась исключительно на противника.

Затем выступили представители различных партий, которые выразили мысль о том, что закрепление России на Балканах и получение доступа к Средиземному морю укрепят позиции России как европейской державы. П.Н. Милюков в своей речи восславлял союз с Англией и Францией. Г.Е. Львов утверждал о необходимости освобождения от культурных и некультурных «варваров» – немцев и турок. Всё это свидетельствует о сохранении бодрости духа среди российских политиков.

Одной из главных причин неудач царской армии в 1914 г. назывался недостаток снарядов и другого военного снаряжения. В связи с этим, главным виновником поражений войск стали называть В.А. Сухомлинова. В обществе военного министра даже стали обвинять в пособничестве Германии. В результате в июне 1915 г. В.А. Сухомлинов был уволен с занимаемой должности. Вскоре, не без давления со стороны депутатов Государственной Думы, было начато расследование его деятельности на посту министра. Новым военным министром был назначен А.А. Поливанов.

На фоне этих тревожных для России событий проходило заседание Государственного Совета. Председатель Совета министров И.Л. Горемыкин признал, что быстро выиграть войну не удастся. Это было связано с тем, что Россия подготовилась к войне хуже Германии, которая, «накопив, под вероломную личиною дружбы и мира, безмерные запасы военного снаряжения», напала в самое удобное для себя время [Там же, с. 170].

Военный министр А.А. Поливанов также акцентировал внимание на планомерной подготовке своего врага к войне. По мнению министра, Германия 1913-го года систематически готовилась к войне военными, политиками, учеными и промышленниками. Особенно сильно подготовленной оказалась германская промышленность, благодаря которой у войск кайзера были неистощимые пределы огнестрельных припасов. В связи с этим, А.А. Поливанов пришел к выводу, что война не может быть окончена иначе, как одолением Германии, в противном случае народы Европы наденут на себя ярмо бездушной тевтонской силы, что привело бы к необходимости начала новой войны [Там же, с. 176]. А.А. Поливанов обвинил Германию в том, что она отказалась от правил и обычаев ведения войны, которые составляли кодекс воинской чести и морали. Это обвинение было связано с применением немецкими войсками отравляющих газов и разрывных пуль. Припомнил министр своим врагам и тот факт, что за 100 лет до начала войны немецкие государства были освобождены Россией от владычества Наполеона.

Морской министр И.К. Григорович отдал должное силе германского флота, отметив, что России противостоит сильный неприятель. В тоже время К.К. Григорович обвинил Германию в организации забастовок на отечественных заводах. Тем самым, по мнению министра, Германия пыталась помешать проведению модернизации флота [3, с. 181].

Министр иностранных дел С.Д. Сазонов в очередной раз напомнил собравшимся, что вина за развязывание войны лежит исключительно на Германии. Он также отметил, что царское правительство не допускает мысли о заключении мирного договора до полной победы над своим врагом.

Тем самым, в 1915 г. оценка своих сил и сил противника несколько изменилась среди членов Госсовета в сравнении с 1914 г. Первоначально министрами утверждались исключительная готовность России к войне и даже её превосходство над Германией. Теперь же речь шла о том, что противник оказался лучше готов к противостоянию в связи с тем, что вел подготовку несколько десятилетий. Данным оправданием политики, несомненно, стремились подчеркнуть хищнические устремления Германии. Однако на деле они загоняли себя в ловушку, подтверждая просчеты правительства в политике по повышению обороноспособности страны.

Изменилась риторика выступлений и в Государственной Думе.

Если в начале 1915 г. Государственная Дума обсуждала вопросы войны и высказывала неодобрительное отношение к Германии, обвиняя её во всех бедах, то в августе появились положительные оценки политики германского правительства. 8 августа началось заседание, главной темой которого было волнение рабочих в Костромской губернии. Примечательно, что в своем выступлении А.Ф. Керенский ставил врага в пример России в вопросе отношения к личности. По его мнению, в Германии рабочий уважается, тогда как в России этого нет [Там же, с. 189]. Характерно, что А.Ф. Керенский был не одинок в такой оценке.

Для выступлений в Думе в 1915 г. был характерен акцент на проблемах внутренней политики, а не внешней. В вопросах войны ведущую роль стала играть проблема возможного выхода России из войны. В адрес правительства начали сыпаться обвинения в стремлении заключить сепаратный мир с врагом.

В ходе декабрьского заседания депутаты начали выражать тревогу в связи с неудачами российской армии на фронте и из-за внутривластной ситуации в стране.

Для противников войны с Германией 1915 г. также оказался весьма сложным. Министры И.Г. Щегловитов и Н.А. Маклаков были уволены со своих должностей. В отставку был отправлен военный министр В.А. Сухомлинов, которого многие винили в поражениях царской армии и подозревали в связях с Германией, которая пыталась установить контакт с российским императором через военного министра, но эта попытка не увенчалась успехом. Стоит отметить, что в 1915 г. Германия предприняла несколько попыток заключить с Россией сепаратный мир, но эти попытки так ни к чему и не привели, поскольку Николай II был намерен довести войну до победного конца.

Таким образом, можно констатировать, что в 1914 г. произошло разделение членов парламента на две группы: сторонников войны с Германией и прогерманскую партию.

Большинство членов парламента с воодушевлением встретило новость о начале войны. Многие политики не сомневались в превосходстве России над Германией. В связи с этим, воцарилась уверенность в скором и победоносном завершении войны. Однако неудачи в ходе кампании 1915 г. заставили представителей Госсовета и Госдумы критически оценивать происходящие события. Теперь уже никто не верил в скорое завершение войны. Стали звучать негативные оценки готовности России к войне. В тоже время отмечалась превосходная готовность Германии к войне, что должно было подчеркнуть её захватнические устремления. Поражения 1915 г. и ухудшение дел в тылу заставили парламентариев уделять больше внимания внутренним проблемам, чем внешним, что не проявлялось в 1914 г. Кроме того, некоторые члены Госдумы пытались провести сравнение во внутренней политике России и Германии в годы войны. И как они считали, они могли многому научиться у своего врага. В 1914 г. было сложно представить себе какую-либо положительную оценку своего противника.

Однако у оценок войны в 1914 и 1915 гг. сохранялись общие черты: стремление вести войну до конца и уверенность в том, что именно Германия виновна в развязывании конфликта. Кроме того, в 1915 г. усиливаются обвинения в её адрес в связи с бесчестными методами ведения боевых действий.

Позиции представителей прогерманской группы не были достаточно сильны на протяжении 1914–1915 гг. по разным причинам. В 1914 г. их стремлениям не допустить российско-германского антагонизма помешала антинемецкая истерия в обществе, а также некоторые военные успехи российской армии в войне. В 1915 г. ситуация на фронте благоприятствовала сторонникам мира с Германией. В связи с кончиной С.Ю. Витте и П.Н. Дурново, а также отставкой министров И.Г. Щегловитова и Н.А. Маклакова позиции прогерманской группы заметно ослабли, что нашло выражение в провалах попыток Вильгельма II начать мирные переговоры с Николаем II. В связи с чем, германо-русское противостояние затянулось ещё на несколько лет.

Литература

1. Записка П.Н. Дурново (публикация и комментарии А.А. Иванова и Б.С. Котова) // Свет и тени Великой войны. Первая мировая в документах эпохи / сост. А.В. Репников, Е.Н. Рудая, А.А. Иванов. М.: РОССПЭН, 2014.
2. Палеолог М. Царская Россия во время мировой войны. 2-е изд. М.: Междунар. отношения, 1991.
3. Первая мировая война в оценке современников: власть и российское общество. 1914–1918: в 4 т. М.: РОССПЭН, 2014. Т. 1.
4. Сухомлинов В.А. Воспоминания. Мемуары. Минск: Харвест, 2005.
5. Уткин А.И. Первая Мировая война. М.: Алгоритм, 2001.

OLEG PIMENOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE GERMAN-RUSSIAN CONFRONTATION IN THE FIRST WORLD WAR AND THE EVOLUTION OF THE VIEWS OF THE RUSSIAN EMPIRE PARLIAMENT IN 1914–1915

The article deals with the opinion of the representatives of the Russian parliament on the German-Russian confrontation in the First World War. The evolution of the politicians' views during the military companies of 1914–1915 is studied. The positions of the supporters and opponents of the war against Germany are analyzed.

Key words: *the State Duma, the State Council, the First World War, pro-German party, separate peace.*

УДК 94(415).06

Д.Д. ШУМСКАЯ

(shumskaya.darya@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЯКОБИТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ИРЛАНДИИ В 1689–1691 ГОДАХ В ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ ЯКОБИТОВ*

*Анализируется отношение ирландских якобитов к королю на основании якобитской прозы и поэзии.
Характеризуются основные цели ирландских якобитов. Определяются направления
в якобитском движении в Ирландии в 1689–1691 годах.*

Ключевые слова: *якобитское движение, Яков II, Стюарты, Ирландия, Славная революция*

Якобитское движение – это политическое движение в Великобритании и Ирландии, направленное на восстановление короля Якова II и его наследников из династии Стюартов на престоле. События последнего десятилетия XVII в. стали главной причиной разделения в будущем Ирландии на Северную Ирландию, являющуюся сейчас административно-политической частью Великобритании, и Республику Ирландию. Борьба сторонников Якова II в Ирландии определила её дальнейшую судьбу и оказала существенное влияние на развитие взаимоотношений с Англией, которые отличаются сложностью и своеобразием и в настоящее время. Вышеизложенное определяет актуальность данной темы.

Современная историография отходит от тенденции расценивать события 1689–1691 гг. в Ирландии как борьбу якобитов против конституционного прогрессизма или как доказательство экспансионистской природы английского государства. Д.У. Хэйтон в работе «Управление Ирландией: Политика, политические деятели и партии» отмечает, что как вильямиты, так и якобиты боролись за конституционные принципы. В понимании протестантов «Вильгельм III пришел в 1690 г., чтобы спасти от тирании и восстановить права и свободы». Для последователей Якова II справедливым казалось «восстановление монархии и католической церкви» [7, с. 8–35]. По мнению С.Дж. Коннолли, при Якове II в Ирландии наблюдается расцвет католичества [5, с. 173–208]. Однако он замечает политику лавирования короля и компромиссный характер преобразований Парламента 1689 г.

Отечественная историография долгое время не брала во внимание якобитскую проблематику, рассматривая восстание как часть национально-освободительной борьбы. В настоящее время единственным русскоязычным трудом, посвященным якобитскому движению, является монография К.Н. Станкова «Яков II Стюарт и становление движения якобитов», в которой он уделяет внимание отдельным аспектам якобитского движения в Ирландии [1, с. 241–286]. Автор анализирует расклад политических сил в королевстве и его изменения в ходе военных действий 1689–1691 гг.

Литературное наследие ирландских якобитов содержит ценную информацию о якобитском движении. Так, якобитская поэзия позволяет охарактеризовать основные взгляды якобитов в Ирландии [12, 13]. Аллегорическая работа офицера якобитской армии, полковника Чарльза О'Келли «Разрушение Кипра» содержит сведения о ходе вооруженного восстания в 1689–1691 гг., но интересна прежде всего характеристикой положения внутри якобитского лагеря [9]. «Якобитский рассказ о войне в Ирландии», который также имеет название «Свет для слепых», был опубликован Дж. Гилбертом [2]. Имя автора повести до настоящего времени доподлинно не известно. Произведение содержит сведения о положении в стране, событиях 1689–1691 гг. и отражает цели и идеи якобитов.

Зарождение якобитского движения в Ирландии связывается с 1689 г., когда 12 марта Яков II прибыл в графство Корк, а оттуда направился в Дублин. В «Якобитском рассказе о войне в Ирландии» отмечено, что страна встретила короля с «глубоким уважением и нежной любовью, как будто он был ангелом с небес, путь из Кинсейла в Дублин был похож на большую ярмарку, толпы ирландцев радостно приветствовали короля» [Там же]. Это свидетельствует о благосклонности ирландцев к королю и го-

* Работа выполнена под руководством Ковалева А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

товности поддержать его как законного правителя, т. к. Ирландия «никогда не признавала короля, избранного народом, но признает законного наследника трона. Еретическая Англия никогда не станет для нее примером в этом вопросе. Когда законный король Англии умирает, Ирландия немедленно признает его наследника по крови, католика или протестанта, королем Англии и Ирландии, соглашается на это Англия или нет. После казни Карла I, Ирландия признала его старшего сына Карла II своим законным правителем» [2].

Переход большей части Ирландии под знамена Якова II так же обусловлен его политикой в отношении королевства в первые годы своего правления. В 1685–1688 гг. было проведено полное разоружение протестантов, католики были допущены до службы в армии, их стали назначать на должности судей и в Тайный совет. Исходя из свидетельств якобитской поэзии, наибольшее одобрение вызвали разоружение протестантов и формирование католических войск. Так, якобитский поэт О’Бродерик пишет о разоружении: «Военное время – это неподходящее время для вооружения мужчин, полных злобы, когда многие теперь без оружия, не стоит больше бояться измены с их стороны» [12, с. 119]. Автор положительно оценивает проведенную реформу в армии: «Наши люди, без всякого сомнения, овладели оружием, забрав его у той орды, которая угрожала убить нас, наших детей и жен» [Там же, с. 119]. Последовавшая за этим волна эмиграции так же находит свое отражение в его стихах: «Их изгнание было не стечением обстоятельств, а запланировано, теперь мы в безопасности, а наши враги вытеснены» [Там же, с. 139].

Французский посол объясняет благосклонное отношение к королю тем, что «ирландцы надеются стать независимыми от Англии» [3, с. 87]. С его утверждением можно согласиться. Автор «Якобитского рассказа» перечисляет основные меры в отношении Ирландии, которых ожидали якобиты. Среди них «восстановление имений ирландцев в прежних границах; освобождение ирландского парламента от обязанности направлять заранее подготовленные законопроекты для одобрения королю, вместо этого король или его представитель будет давать свое согласие на уже принятый парламентом закон, тем самым сделав парламент независимым в принятии законов; выведение ирландских судов из-под контроля английских, назначение на должность лорда-наместника и другие государственные должности только ирландских католиков» [2]. После прибытия в страну, Яков II принял решение созвать парламент, получивший в историографии название «Патриотический» или «Якобитский». По своему составу этот парламент был преимущественно католическим. Около двух третей депутатов парламента составляли «старые англичане» или англо-ирландцы – потомки смешавшихся между собой нормандско-французских, валлийских и английских переселенцев, породнившиеся с «коренными ирландцами», предпочитавшие оставаться католиками. Среди депутатов были и «коренные» ирландцы – кельты-аборигены, говорящие на гэльском языке, которые по преимуществу были католиками, возглавляемые Дж. МакКарти и П. Сарсфилдом. Они связывали правление Якова с надеждами на возвращение отнятых земель. «Акт признания» был исключительно важным для якобитов и короля документом, т. к. он законодательно закрепил преданность Ирландии Якову II. Он был объявлен единственным законным правителем, а его свержение оценено как противоречащий закону насильственный захват власти иностранцами [6, с. 747–749]. В своей деятельности Якову II было необходимо лавировать между собственными интересами и интересами представителей парламента. Им были приняты акты, закрепившие независимость законодательной и судебной власти от английского парламента, но не от короля. Земли, отнятые по «Акту об устройении», были возвращены первоначальным владельцам. По-другому складывалась ситуация в религиозном вопросе. Несмотря на уступки в виде того, что десяти-ну теперь уплачивали только представителям своей религии, основные требования католиков не были удовлетворены – церковная собственность оставалась в руках протестантов.

При этом следует подчеркнуть, что, как показывают источники, ситуация в 1688–1689 гг. была относительно простой. Всего несколько ирландцев выразили королю свое недовольство по поводу назначения графа Тирконнелла, генерал-лейтенанта ирландской армии, лордом-наместником в Ирландии в 1687 г., и предупредили Якова об опасности восстаний против него. С другой стороны, существуют свидетельства тому, что среди католического духовенства, многие были довольны деятельностью Яко-

ва и герцога и ожидали от них скорейших мер по урегулированию земельного вопроса и освобождению ирландской торговли от английских пошлин [4, с. 61]. Стоит отметить единодушие и воодушевление ирландцев в желании поддержать кандидатуру Якова в борьбе за трон. Якобиты были объединены религией и благодарностью за возможность изменить свое положение. Николас Планкетт, ирландский адвокат, писал, что «к зиме 1689 г. и король, и его сторонники в Ирландии были достаточно веселы и полны решимости» [3, с. 130].

К началу 1690 г. якобитские активисты отказались от идеи политического суверенитета страны от английской короны. Верность Якову как законному, божественно помазанному монарху, составляла основу их действий. Даже те, кто надеялся на радикальные реформы, а король, как показывает опыт Патриотического парламента, препятствовал им, кто возмущался господством иностранных советников или сформировал негативное мнение о политических и военных талантах короля, оставались верны якобитскому делу.

В поэзии О'Бродерика подчеркивается исключительная верность якобитов своему королю и вера в то, что он – единственный законный наследник трона: «Король творения, создавший сушу и море, сохраните долгую жизнь без страха или невзгод человеку, кто с Вашей помощью творит поразительные дела, Якову, сыну Карла. Этот монарх – это человек благородного происхождения, наша защита и помощь» [12, с. 139].

Сам король знал, что ирландские сторонники относятся к нему, безусловно, лояльно – «у Его Величества были основания для большей уверенности в их верности и приверженности ему, т. к. они имели наибольший интерес к его поддержке» [4, с. 59–60]. В тоже время он демонстрировал отсутствие интереса к Ирландии как таковой. Яков всегда беспокоился о том, чтобы сделать как можно меньше уступок ирландцам и действовать насколько только это возможно в интересах Англии. Его отношение к созданному им ирландскому парламенту 1689 г. подтвердило, что он желает сохранить политическое и экономическое подчинение королевства.

Капитан Джон Стивенс отмечает в своем дневнике, что, несмотря на свое поражение в битве на р. Бойн в 1690 г., якобиты верили, что «их государь будет победителем в этой войне и восстановит свой престол» [11, с. 125]. Однако последовавший за этим отъезд Якова II вызвал неоднозначную реакцию у ирландских якобитов. В поэзии отмечается двойственность политики Якова II. Король «стоит одной туфлей в Англии, а другой в Ирландии», он «не нанесет удара, но и не примирится» [8, с. 594].

Разногласия по вопросам ведения войны и заключения мира, обострившиеся после отъезда короля, обусловили появление двух направлений в якобитском движении в Ирландии. Появилась «партия войны» или милитаристы, т. е. те, кто решил бороться до конца, чего бы это ни стоило, и «мирная партия» или умеренные – те, кто стремится добиться значительных уступок для Ирландии при заключении мирного договора. «Мирная партия» состояла из староанглийских дворян, а также людей «новых интересов», т. е. тех, кто не слишком пострадал бы от возвращения к положению до 1685 г. «Партия войны» состояла из более молодой армии, недовольной влиянием Тирконнелла на якобитов и стремящейся ослабить его.

Часто милитаристы представляли этот конфликт как разделение среди якобитов в этническом выражении, как еще одно проявление лежащей в основе враждебности дореформационных поселенцев, «старых англичан» и «коренных» ирландцев, которое разрушило католическую конфедерацию в 1640-е годы. Так, например, Чарльз О'Келли в аллегорическом произведении «Разорение Кипра» объяснял желание «мирной партии», состоящей из англо-ирландцев, добиться мира любой ценой, чтобы «они («коренные» ирландцы) не могли восстановить путем отделения Ирландии от Англии свое древнее величие» [9, с. 104]. В «Якобитском рассказе о войне в Ирландии» содержится еще более регрессивная интерпретация. Представитель «партии войны» из числа «коренных» ирландцев, Хью Балдирг О'Доннелл не только отмечал принципиальное различие между политическими интересами англо-ирландцев и «коренных» ирландцев, но и отождествлял цели последних со своей родной провинцией Ольстер, которая по его видению снова возглавляла национальное дело, как это было в 1641 г. [2].

В связи с тем, что среди лидеров милитаристов были и лица «староанглийского» происхождения, например, якобитский командир Патрик Сарсфилд, то простое соотнесение двух политических тенденций, возникших в ходе борьбы с этническими группами, представляется неверным. Смешанные браки и культурная ассимиляция к тому времени в значительной степени стерли реальные границы между «старыми англичанами» и «коренными ирландцами». Гэльские и англо-ирландские элиты имели сходную культуру и исходили из сходных политических убеждений.

В современной историографии отмечается, что разделение якобитов связано с земельным вопросом. Мирная партия включала в себя представителей «новых интересов», которые приобрели земли после реставрации Стюартов, и их собственность, таким образом, регулировалась «Актом об устроении» и «Актом объяснения». Поскольку война продолжалась, якобиты, чьи семьи потеряли земли в результате конфискаций Кромвеля или ранее, были более склонны бороться до конца, чем те, у кого есть земельная собственность, которая может быть спасена своевременным компромиссом [5, с. 202].

Гэльские поэты, особенно из Мюнстера, такие как Дэвид О'Бродерик, который наслаждался покровительством староанглийских семей (в его случае различные ветви Фицджеральдов), иногда ссылались на своих «иностранных защитников», но чаще просто игнорировали вопросы этнической принадлежности и размытые различия между этими группами, восхваляя любого, кто будет защищать якобитское дело. Так, О'Бродерик положительно оценивает и Ричарда Талбота, герцога Тирконнела, называя его «заслуживающим доверия, успешным и энергичным командиром», и Патрика Сарсфилда, «вождя, способного поднять страну на бой, разрушительным ударом поражающего даже самого крепкого воина» [12, с. 135–153]. Аналогично в поэзии Эгана О'Рэйли похвал удостаивается англо-ирландец Джон Браун – «наш защитник, наш судья, наш сильный Цезарь, наша путеводная звезда», а «коренной» ирландец Джеральд назван человеком «с большим сердцем, ясным взором и сильным голосом, поскольку без страха он шел навстречу смерти» [13, с. 51–151].

Сторонники Вильгельма пытались обсудить мир, но этим лишь усилили позиции милитаристов внутри якобитского движения. Помимо враждебности партии войны к предложениям вильямитского командира, ситуация усугубилась ограниченным характером условий, которые он был в состоянии предложить. Сам Вильгельм не был склонен к либеральности в предоставлении помилования или гарантий сохранения земельной собственности. Милитаристы добились военной помощи от Франции и смещения сторонников «мирной партии» с руководящих постов в якобитской армии. По требованиям лидера партии войны лидеры мирной партии были арестованы. Однако военные поражения якобитов в 1691 г. превратили все достижения «партии войны» в Пиррову победу, т. к. кампания завершилась капитуляцией армии якобитов и переговорами о мире.

Лимерикское соглашение было подписано 3 октября 1691 г. Реакция со стороны якобитов была выражена в «Остроумном стихотворении о щедрых статьях Лимерика и Голуэя»: «Жесткая судьба, которая все еще присутствует на нашей ирландской войне, победители проигрывают, победителей завоёвывают; их перо является символом поражения нашего меча, мы сражаемся, как герои, но заключаем мирные договоры как глупцы» [10, с. 215].

Таким образом, литературное наследие ирландских якобитов свидетельствует о том, что основной идеей якобитского движения в Ирландии в 1689–1691 гг., как и в других королевствах, является представление о Якове II как о законном наследнике престола. Вместе с тем, важное место в ирландском якобизме занимали идеи об автономии страны, хотя позже было принято решение отказаться от нее, и о возврате конфискованных земель ирландцам, что обусловлено предшествующими событиями XVII в. Кроме того, именно с именем Якова II ирландцы связывали улучшение своего социально-политического положения. Разногласия по решению вопроса о продолжении войны или заключении мира привели к появлению в ирландском якобитском лагере «мирной партии» и «партии войны». Их противостояние определяло развитие военных событий на острове до капитуляции якобитской армии в 1691 г.

Литература

1. Станков К.Н. Король Яков II Стюарт и становление движения якобитов. 1685–1701. СПб: Алетейя, 2014.
2. A Jacobite narrative of the war in Ireland. Shannon, 1971. [Электронный ресурс]. URL: <https://celt.ucc.ie/published/E703001-001.html> (дата обращения: 08.02.2018).
3. Boulger D.C. The Battle of the Boyne together with an Account Based on French and Other Unpublished Records of the War in Ireland (1688–1691) and of the Formation of the Irish Brigade in the Service of France. L., 1911.
4. Clarke J.S. The Life of James the Second King of England: in 2 vols. L.: Longman, 1816. Vol. 2.
5. Connolly S.J. Divided Kingdom: Ireland, 1630–1800. Oxford, 2008.
6. English Historical Documents: in 12 vols. L.: Eyre & Spottishwoode, 1953. Vol. 8: 1660–1714.
7. Hayton D.W. Ruling Ireland, 1685–1742. Politics, Politicians and Parties. Woodbridge, 2004.
8. Hyde D. A literary history of Ireland from earliest times to the present day. L., 1899.
9. O’Kelly C. Macaria Excidium or The destruction of Cyprus: being a secret history of the war of the revolution in Ireland. Dublin, 1850.
10. Simms J.G. War and Politics in Ireland, 1649–1730. L.; Ronceverte: Hambledon Press, 1986.
11. Stevens J. The journal of John Stevens, containing a brief account of the war in Ireland, 1689–1691. Oxford, 1912.
12. The poems of David O’Bruadair. L., 1917. Part III.
13. The poems of Egan O’Rahilly. L., 1911. Vol. 3.

DARIA SHUMSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE JACOBITE MOVEMENT IN IRELAND IN 1689–1691 IN JACOBITES LITERARY HERITAGE

The attitude of the Irish Jacobites to the king based on jacobite prose and poetry is analyzed. The main purposes of the Irish Jacobites are characterized. The directions in the jacobite movement in Ireland in 1689–1691 are defined.

Key words: *jacobite movement, James II, Steward, Ireland, the Glorious Revolution.*

Географические науки

УДК 338.48

Н.Ю. ПРОХИНА

(*nadya-prohina@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТРАНЗИТНЫЙ ТУРИЗМ В РОССИИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ*

Рассматривается возможность организации нового для России транзитного туризма в качестве способа привлечения большего числа туристов. Выделены и охарактеризованы отдельные города и регионы, в которых выгодно развивать данное направление

Ключевые слова: транзитный туризм, международный выездной туризм, международный въездной туризм, внутренний туризм, стыковочные рейсы.

В настоящее время международный туризм стал крупной статьёй глобальной экономики, а рост индустрии туризма за последние десятилетия значительно превышает рост любой другой отрасли хозяйства [4]. В России туризм также активно развивается, происходит усовершенствование туристско-рекреационного комплекса страны. Всё больше новых маршрутов различной тематики могут предложить турагентства для путешествий по России. Однако, на наш взгляд, для увеличения спроса на эти маршруты путешествий по нашей стране с целью туризма следует обратить внимание на развитие такого направления, как *транзитный туризм*. Под транзитным туризмом понимаются остановки туристов по пути следования к месту назначения [7].

Отличительными особенностями транзитного туризма являются: кратковременность; развитие на территориях и в городах, расположенных на пересечении авиа- и сухопутных трасс; тесная связь с другими видами туризма, в первую очередь, с познавательным.

Многие страны, такие как Катар, ОАЭ, Южная Корея реализуют данное направление туризма и получают от него значительный доход. Следует отметить, что в России была попытка поспособствовать развитию транзитного туризма. В 2013 г. в Государственную Думу РФ был внесён законопроект, разрешающий иностранным туристам трёхдневное безвизовое пребывание в России, однако 17 января 2018 г. он был отклонён по антитеррористическим соображениям [2]. По нашему мнению, реализация данного законопроекта с некоторыми поправками была бы выгодной для экономики страны.

В данной статье мы проанализируем возможности развития транзитного туризма в России и попробуем доказать актуальность его реализации.

Ключевым фактором, благоприятствующим развитию транзитного туризма в России, является географическое положение в связи с тем, что:

1. Большая протяжённость нашей страны с запада на восток затрудняет перемещения жителей европейской части России в азиатский регион и обратно, т. е. неблагоприятно сказывается на развитии внутреннего туризма. Длительные перелёты требуют пересадок, которые возможно осуществлять на территории нашей страны. Кроме того, наличие пунктов пересадки с одного рейса на другой в России дают большое преимущество российским туристам при выездах за рубеж, поскольку не возникает необходимости оформления визы в другую страну, где осуществляются «стыковочные» рейсы.

2. Через нашу страну происходят перелёты иностранных туристов из Европы в Азию и из Азии в Европу. Организация пересадочных рейсов в России позволит стимулировать развитие въездного туризма, что особенно актуально для привлечения туристов из Европы, где расположены страны, генерирующие основные потоки международных туристов. Это позволит улучшить место и укрепить роль России в туристском пространстве европейского региона [3].

* Работа выполнена под руководством Деточенко Л.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Стоит отметить, что в условиях современного кризисного этапа развития экономики РФ туристская отрасль претерпевает серьёзные изменения – у россиян резко меняются приоритеты в международном туризме и география туристских посещений [6]. Всё большей популярностью у российских туристов как азиатской, так и европейской части России пользуется восточноазиатское направление. На это повлиял ряд причин:

- «старение» турпродукта ранее посещенных стран;
- желание экзотики и эксклюзивности;
- период закрытия для российского туризма Турции и Египта;
- выход на азиатские рынки многих туроператоров и удешевление предлагаемого турпродукта.

Мы проанализировали статистику международного выездного туризма россиян в 2017 г., предоставленную Пограничной службой РФ, и составили диаграмму наиболее популярных направлений (рис. 1).

По данным Пограничной службы РФ, среди первых 40 стран, лидирующих в 2017 г. по приему российских туристов, в Восточной и Юго-Восточной Азии находятся следующие: Китай (принявший 865,1 тыс. туристов), Таиланд (821,6 тыс.), Вьетнам (422,4 тыс.), Южная Корея (145,8 тыс.) [1]. В сумме это составляет 2254,9 тыс. поездок или 15,5% от общего числа российских туристов, участвующих в международном выездном туризме. Если с этими данными суммировать не вошедшие в первые 40 стран-лидеров, но набирающие популярность туристские поездки россиян в Сингапур, Гонконг, Макао, Малайзию, Филиппины, Индонезию, то статистика будет еще более впечатляющая. Почти всё перелёты в эти страны осуществляются на стыковочных рейсах.

На основании изложенного мы можем утверждать, что реализация транзитного туризма необходима и весьма перспективна для нашей страны.

В соответствии с рекомендациями Всемирной туристской организации (ВТО) транзитный туризм включает две разновидности:

- перемещения авиапассажиров, которые не въезжают в страну, а лишь делают пересадку на стыковочный рейс;
- перемещения туристов, которые едут к месту конечного назначения с небольшой остановкой для стыковки рейсов в третьих странах [7].

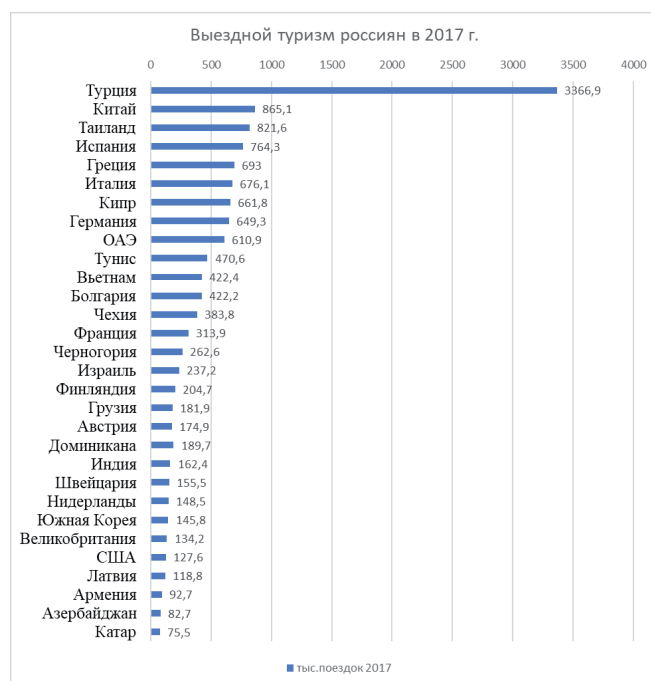


Рис. 1. Выезд россиян за рубеж с целью туризма в 2017 г. [1]

Следовательно, мы сделали вывод, что для развития транзитного туризма в России необходимо рассматривать города, которые, во-первых, *могут предложить маршруты разной туристической направленности* (этнографические, религиозные, исторические и т. д.), во-вторых, *имеют крупные аэропорты, принимающие международные рейсы*. На данный момент единственным городом, осуществляющим некоторые стыковочные рейсы в страны Восточной и Юго-Восточной Азии, является Новосибирск. Пересадки туристов иногда осуществляются во Владивостоке и Хабаровске. Однако в России есть и другие регионы, где возможно осуществление не просто стыковочных рейсов, но и организации интересных туристических программ. Нами была составлена карта перспективных городов для транзитного туризма (рис. 2).



Рис. 2. Карта перспективных городов России для транзитного туризма

Рассмотрим подробнее некоторые наиболее перспективные города и регионы. Начнём с **Байкальского региона**, включающего в себя Иркутскую область, республику Бурятия и Забайкальский край. Здесь действуют 4 международных аэропорта: «Иркутск» и «Братск» в Иркутской области, «Байкал» в республике Бурятия и «Кадала» (Чита) в Забайкальском крае. На сегодняшний день только аэропорт «Иркутск» обеспечивает ряд международных рейсов в страны Восточной и Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Китай, Таиланд, Южная Корея). Именно он может стать главным аэропортом для пересадки туристов. Перспективным в этом направлении является и аэропорт «Байкал», осуществляющий рейсы в Китай и Южную Корею. Для двухдневных остановок перед новым вылетом могут быть предусмотрены экскурсионные маршруты по местным достопримечательностям, главной из которых является озеро Байкал. Интересны природно-экскурсионные, экологические тур; посещение старинных сибирских городов (Иркутск, Чита, Улан-Удэ, Усть-Кут, Усолье-Сибирское) с архитектурными памятниками и достопримечательностями XVIII–XIX вв; этнографические памятники коренного бурятского населения. Историческая духовная сфера общества, сформированная в Бурятии под взаимным влиянием буддизма, шаманизма коренных народов и старообрядчества, – отличный ресурс для создания религиозных туров.

Положительным фактором для развития транзитного туризма служит организация и проведение Чемпионата мира по футболу в 2018 г. В ходе подготовки к Чемпионату происходит усовершенствование не только стадионов, гостиниц и других объектов инфраструктуры, но и реконструкция аэропортов, благодаря которой увеличивается их пропускная способность. Поэтому, на наш взгляд, стоит рассматривать *города-организаторы* не только в качестве объектов событийного туризма, но и как *перспективные объекты транзитного туризма*. Проанализируем возможности организации этого направления в некоторых городах.

В **Калининграде и Калининградской области** уже развит приграничный туризм, который, по своей сути, является транзитным и рассчитан на однодневные экскурсии путешественников по региону. «Уголок Европы в России» или «Уголок России в Европе» – именно эта особенность географического положения является причиной самобытности региона и его привлекательности для туристов. Реконструкция аэропорта «Храброво» к Чемпионату мира позволит принимать до 5 млн пассажиров в год, что способствует увеличению числа пересадочных рейсов.

На юге России пунктом стыковочных рейсов является город **Сочи**. Действующий здесь международный аэропорт занимает в России 5-е место по пассажирообороту (5,7 млн пассажиров), в 2015 г. он признан одним из лучших в Европе по уровню обслуживания. С 19 октября 2014 г. в аэропорту действует режим «открытого неба», позволяющий открыть множество новых международных направлений. В связи с этим для российских туристов Сочи может стать отличной заменой Катару или ОАЭ для пересадок. Проведение в этом городе Зимних Олимпийских и Паралимпийских игр в 2014 г. способствовало улучшению инфраструктуры, появлению новых достопримечательностей. Для экскурсионных маршрутов во время стоянки Сочи может предложить тур по Олимпийскому парку, который с удовольствием посетит каждый путешественник.

Город **Казань**, по нашему мнению, также является перспективным объектом транзитного туризма. На данный момент международный аэропорт «Казань» обслуживает в азиатском направлении только рейсы в Таиланд, однако технические характеристики аэропорта позволят в будущем расширить направления для перелётов. С точки зрения туристического потенциала Казань является весьма привлекательным городом: здесь смешались культура Востока и Запада, древность и современность, ислам и христианство. Имеется множество возможностей для организации познавательных, этнографических, религиозных экскурсий.

Для авторов кажется важным создание транзитного центра на Урале – границе между Европой и Азией. Таким центром является г. **Екатеринбург**. Аэропорт «Кольцово» в этом городе занимает 6-е место в России по пассажирообороту (5,4 млн человек), аэродромный комплекс позволяет принимать все современные типы воздушных судов. Пока «Кольцово» осуществляет только грузовые рейсы в Гонконг, Чэнгу, Шанхай (КНР), однако есть перспектива осуществлять пассажирские перевозки, т. к. жители Китая составляют основу туристического потока в нашу страну. В плане экскурсионной привлекательности, Екатеринбург и его окрестности насыщены историческими, археологическими, геологическими и природными памятниками и достопримечательностями – объектами познавательного туризма. Этот город также стоит рассматривать как центр культурного туризма: здесь родились выдающиеся современные драматурги, известные оперные певцы. Кроме того, он знаменит своими театрами, которые также можно включить в однодневный экскурсионный маршрут.

Волгоград и Волгоградскую область, по нашему мнению, также могут выступать в качестве объекта транзитного туризма, что будет способствовать улучшению социально-экономической ситуации в регионе и притоку как российских, так и иностранных туристов. Активно идёт реконструкция аэропорта «Гумрак», который сможет принимать практически любые воздушные суда в сложных погодных условиях. Всё это даёт возможность увеличить пассажирооборот аэропорта и организовать рейсы в новых международных направлениях.

Наш регион обладает большим туристическим потенциалом, что можно использовать для организации однодневных экскурсий во время остановки туристов. Во-первых, это могут быть *маршруты по историческим достопримечательностям города и области*. Волгоград имеет статус города-героя и большинство достопримечательностей связано с памятью о Великой Отечественной войне. Эти места никого не смогут оставить равнодушными. Они позволяют напомнить не только российским, но и иностранным туристам о том, какой ценой было получено наше мирное существование.

Одним из активно развивающихся в Волгоградской области направлений становится *религиозный туризм*. На территории региона имеется большое количество храмов, монастырей, святых источников, вызывающих интерес у паломников и туристов. В последнее время весьма заметно усиление интереса к изучению культовых мест не только православия, но и других конфессий. В нашем регионе расположены как православные храмы, так и мусульманские мечети, католические костелы, лютеранские кирхи, синагоги. В связи с тем, что наша область многонациональна, имеются объекты для этнографических экскурсий.

Не стоит забывать о *природных достопримечательностях региона*. Для любителей экологического туризма и активного отдыха можно предложить экскурсионные маршруты по 7 знаменитым природным паркам Волгоградской области, уникальным по особенностям флоры и фауны.

По мнению Деточенко Л.В., разработка и реализация комплексной программы по развитию транзитного туризма в Волгоградской области обязательно должна включать создаваемые турмаршруты новых для региона видов туризма: туризма «использования брендов», туризма «максимальных величин», туризма в аридных зонах и др. [5]. Диверсификация видов туризма – это реальный путь привлечения туристов, в том числе и транзитных.

Подводя итоги, мы можем с уверенностью сказать о том, что **в России потенциал для развития транзитного туризма огромен**. Для грамотной организации деятельности этой отрасли необходимо взаимодействие авиакомпаний, туроператоров и поддержка со стороны Правительства РФ и местных властей. Данное направление позволит увеличить приток туристов в страну, что даёт ряд преимуществ. Приток туристов в регион всегда стимулирует строительство новых объектов размещения, питания туристов, мест туристского интереса, совершенствование транспортной инфраструктуры, воздействует в хозяйственный оборот новые территории с туристскими ресурсами, увеличивает число рабочих мест, способствует формированию положительного имиджа, соответственно, повышает уровень социально-экономического развития страны.

Литература

1. Выезд россиян на отдых за рубеж показал самый высокий рост с 2000 года // RATA news. Ежедневная электронная газета Российского союза туриндустрии. 2018. № 4517. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ratanews.ru/news/news_15032018_2.stm (дата обращения: 15.03.2018).
2. Госдума не поддержала законопроект о трехдневном безвизовом транзите для интуристов // Интерфакс. Туризм. [Электронный ресурс]. URL: <http://tourism.interfax.ru/ru/news/articles/46510/> (дата обращения: 18.02.2018).
3. Деточенко Л.В. Место и роль России в туристском пространстве европейского региона на современном этапе // Геополитические процессы на современном евразийском пространстве: материалы Междунар. науч. конф. (г. Баян-Лука, 31.05–04.06.2017 г.) Баян-Лука: ВИЛУКС, 2017. С. 369–384.
4. Деточенко Л.В. Особенности развития международного туризма на современном этапе // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2013. № 3(23). С. 74–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1369830800.pdf> (дата обращения: 03.02.2018).
5. Деточенко Л.В. Создание новых видов и маршрутов туризма – путь развития внутреннего и въездного туризма (на примере Волгоградской области) // Россия и ее регионы в полимасштабных интеграционно-дизинтеграционных процессах: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, 26.09–01.10.17). Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т. 2017. С. 498–502.
6. Деточенко Л.В. Лобанова Н.А. Туристская отрасль России в условиях кризисного этапа развития экономики 2014–2016 годов // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 3: Экономика. Экология. 2017. Т. 19. № 2(39). С. 97–107.
7. Туризм в России. Транзитный туризм [Электронный ресурс]. URL: <http://sokolov33.ru/index.php/vid-tirizm/78-tranzitnyj-turizm> (дата обращения: 13.02.2018).

NADEZHDA PROKHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PASSING-THROUGH TOURISM IN RUSSIA AS A PERSPECTIVE DIRECTION
FOR SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF OUR COUNTRY**

This article deals with the possibility of organizing a new passing-through tourism for Russia as a way of attracting more tourists. The separate cities and regions, which are considered to be advantageous to develop this direction, are singled out and characterized

Key words: *passing-through tourism, international outbound tourism, international inbound tourism, domestic tourism, connecting flights.*

УДК 338

А.С. СЛЕПУХИН
(slepukhin.97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КОРЗИНЫ НАСЕЛЕНИЯ ВОЛГОГРАДСКОЙ И РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ*

Рассматриваются особенности потребительской корзины. Дается сравнительный анализ потребительской корзины для разных социально-демографических групп населения Волгоградской и Рязанской областей, а также её соотношение с прожиточным минимумом.

Ключевые слова: *потребительская корзина, потребности, прожиточный минимум, продовольственные товары, непродовольственные товары, услуги, уровень жизни.*

Индивидуальные потребности человека могут удовлетворяться набором различных товаров и услуг. Их ассортимент составляют десятки и даже сотни тысяч материальных благ, услуг, духовных ценностей. Данное разнообразие и свобода выбора усложняют процесс стоимостной оценки жизнеобеспечения. Преодоление таких трудностей, возможно, с помощью выделения перечня основных средств удовлетворения индивидуальных потребностей человека. Данный перечень может быть представлен в виде стандартизированной экономической модели, в качестве которой выступает потребительская корзина [3, 7].

В состав потребительской корзины входит 11 групп продовольственных товаров (хлеб и хлебобулочные изделия, мясо, молоко и др.), нормы потребления которых были рекомендованы Институтом питания Академии медицинских наук РФ, а также непродовольственные товары и духовные блага. Она рассчитывается для 3 основных социально-демографических групп населения [4, 8].

Вся территория России разделена на 10 зон. В основе зонирования заложены следующие факторы: природно-климатические и экономические условия, особенности производства продуктов питания, национальные традиции и многое другое [6].

Существуют объективные различия в потреблении продуктов питания, непродовольственных товаров и услуг в субъектах РФ. Выявить данные различия можно с помощью сравнительного анализа потребительских корзин двух регионов России. Выбор регионов для сравнения обусловлен тем, что они относятся к разным зонам, приведенного выше зонирования. Сравнительная характеристика проведена на примере Волгоградской и Рязанской областей, которые входят в состав 7 и 9 зон, соответственно.

Продукты питания, включаемые в потребительскую корзину для основных социально-демографических групп населения Волгоградской и Рязанской областей, устанавливаются в следующем составе и объемах (табл. 1).

Таблица 1

Минимальный набор продуктов питания в Волгоградской области [2, 4]

№ п/п	Наименование продукта	Ед. измерения	Объем потребления (в среднем на одного человека в год)					
			трудоспособное население		пенсионеры		дети	
			1*	2*	1*	2*	1*	2*
1	Хлебные продукты	кг	133,6	128,4	106,9	98,7	80,4	78,3
2	Картофель	кг	80,2	100,5	70,0	80,0	80,8	88,4
3	Овощи и бахчевые	кг	125,2	115,2	107,0	99,0	126,3	113,4
4	Фрукты свежие	кг	60,0	60,0	45,0	45,5	118,1	118,1

* Работа выполнена под руководством Лобановой Н.А., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

№ п/п	Наименование продукта	Ед. измерения	Объем потребления (в среднем на одного человека в год)					
			трудоспособное население		пенсионеры		дети	
			1*	2*	1*	2*	1*	2*
5	Сахар и кондитерские изделия	кг	23,8	22,2	21,2	21,2	21,8	21,9
6	Мясопродукты	кг	63,1	58,7	57,0	54,0	46,3	44,4
7	Рыбопродукты	кг	20,0	19,0	17,0	17,0	18,5	18,6
8	Молоко и молокопродукты	кг	257,6	290,8	224,4	267,8	360,2	352,5
9	Яйца	шт.	210,0	210,0	200,0	200,0	201,0	201,0
10	Масло растительное, маргарин и др. жиры	кг	14,0	11,5	11,5	9,0	8,2	5,9
11	Прочие продукты	кг	5,1	4,9	4,3	4,1	3,5	3,5

* 1 – Волгоградская область; 2 – Рязанская область.

Соотношение непродовольственных товаров и услуг в соответствии с законом Волгоградской области от 04 июня 2013 г. № 52-од «О потребительской корзине Волгоградской области» [1] должно составлять не менее 50% для каждой группы населения. Соотношение стоимости непродовольственных товаров и услуг для Рязанской области устанавливается в соотношении 55% для оказания услуг и 45% для непродовольственных товаров для каждой социально-демографической группы населения.

Сравнительный анализ натуральных показателей, приведенных выше, позволяет сделать следующие выводы:

– Существуют различия по величине натуральных показателей между одними и теми же группами продуктов потребительских корзин двух регионов.

– В Волгоградской области для каждой социально-демографической группы населения характерны более высокие показатели по целому ряду продуктов. Преобладание показателей колеблется в пределах от 2 до 9 кг. Данная тенденция наблюдается в следующих группах продуктов: хлеб и хлебобулочные изделия, овощи и бахчевые культуры, мясопродукты, растительные масла, маргарин и прочие.

– По всем, приведенным выше, группам продуктов для Рязанской области характерны натуральные показатели ниже, чем для Волгоградской области.

– Для продовольственной части потребительской корзины Рязанской области характерны выше натуральные показатели для следующих групп продуктов: картофель, молоко и молочные продукты. В группах трудоспособного населения и пенсионеров показатели выше почти на два десятка кг, а для детской группы населения те же показатели выше в пределах до 10 кг. Данные различия объясняются сельскохозяйственной специализацией Рязанской области, связанной с развитием картофелеводства и молочного животноводства.

– Для продовольственных частей обеих корзин характерно наличие равнозначных натуральных показателей нескольких групп продуктов: свежие фрукты, сахар и кондитерские изделия, яйца.

Для непродовольственной части потребительской корзины Рязанской области, по сравнению с Волгоградской, характерно преобладание доли услуг. Соотношение услуг и непродовольственных товаров составляет 55% к 45%, а для Волгоградской корзины данное соотношение составляет 50% к 50%.

Объективные различия натуральных показателей продовольственной части потребительских корзин, а также соотношение стоимости непродовольственных товаров и услуг в субъектах РФ определяются природно-климатическими условиями, национальными традициями и местными особенностями. Различия объясняются также разностью в потреблении продуктов питания, связанной с возрастными особенностями, характерными для каждой социально-демографической группы населения. Минимальный набор продуктов питания для пенсионеров формируется с учетом возрастного снижения потребности в энергетической ценности питания, а для детской группы населения формируется с учетом необходимости их полноценного питания, нормального роста и развития.

Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 28 января 2013 г. № 54 [5], минимальный набор непродовольственных товаров и услуг индивидуального пользования рекомендуется формировать с учетом распределения субъектов РФ по трём зонам: 1) с холодным и резко континентальным климатом; 2) с умеренным климатом; 3) с теплым климатом. Количество непродовольственных товаров рассчитывается с учетом температурного режима, количества осадков и солнечных дней в течение года. Сравниваемые регионы по данному зонированию входят во 2-ю зону с умеренным климатом, что и обуславливает формирование такого соотношения продовольственной и непродовольственной частей потребительской корзины регионов.

Стоимостная оценка потребительской корзины выступает основанием для определения величины прожиточного минимума как в целом по России, так и для отдельных ее регионов. Следовательно, прожиточный минимум не должен быть ниже стоимости потребительской корзины, для того чтобы обеспечить полноценное удовлетворение индивидуальных потребностей человека в еде, непродовольственных товарах и услугах.

Таблица 2

Соотношение величины прожиточного минимума и потребительской корзины на душу населения для Волгоградской и Рязанской областей [7]

Регион	Величина прожиточного минимума (на душу населения), тыс. руб.	Стоимостная оценка потребительской корзины (на душу населения), тыс. руб.	Разница потребительской корзины и прожиточного минимума, тыс. руб.
Волгоградская область	9019	13417,67	4398,67
Рязанская область	9544	13846,84	4302,84

Стоимость минимального фиксированного набора продовольственных и непродовольственных товаров, а также потребляемых услуг на душу населения в 3 квартале 2017 г. для Волгоградской области составила 13417,67 руб., а величина прожиточного минимума находилась на уровне 9019 руб. Для Рязанской области соотношение приведенных выше индикаторов соответствует следующих величинам: 9544 руб. и 13846,84 руб.

В результате проведенного исследования были выявлены различия между Волгоградской и Рязанской областями по показателям обеспеченности продуктами питания, что связано с различными природно-климатическими и социально-экономическими условиями. Разница по показателям стоимостной оценки потребительской корзины выше величины прожиточного минимума на 4398,67 в Волгоградской области и на 4302,84 в Рязанской области. При данных показателях среднестатистическая семья вынуждена соблюдать режим жесткой экономии на питании, чтобы оплатить непродовольственные товары и услуги. В результате «стоимость» потребительской корзины превышает прожиточный минимум, что создает неблагоприятные условия для развития современного общества.

Литература

1. Закон Волгоградской области от 04 июня 2013 г. № 52-од «О потребительской корзине Волгоградской области» (ред. от 30.06.2015) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/460152529> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Закон Рязанской области от 29 апреля 2013 г. № 20-оз «О потребительской корзине для основных социально-демографических групп населения Рязанской области» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/460109731> (дата обращения: 02.02.2018).
3. Лобанова Н.А. Анализ потребления основных продуктов питания в регионах Южного федерального округа // Достижение нового образовательного результата средствами школьного предмета «География» в условиях реализации ФГОС: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 21 апреля 2016 г.). М.: Планета, 2016. С. 45–50.
4. Лобанова Н.А. Население // Географический атлас-справочник Волгоградской области. 3-е изд. / Брылев В.А., Буркуль Т.Н., Деточенко Л.В., [и др.]. М.: Планета, 2016. С. 40–41.
5. Постановление Правительства РФ от 28 января 2013 г. № 54 «Об утверждении методических рекомендаций по определению потребительской корзины для основных социально-демографических групп населения в субъектах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70308360/> (дата обращения: 02.02.2018).
6. Станишевская С.П., Губанов Д.А. К вопросу о Российской потребительской корзине // Вестн. Пермского уни-та. Сер.: Экономика. 2012. № 2(13). С. 91–98.
7. Федеральный закон «О потребительской корзине в целом по Российской Федерации» от 03.12.2012 № 227-ФЗ (ред. от 28.12.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138547/ (дата обращения: 02.02.2018).
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 02.02.2018).

ALEXANDER SLEPUKHIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONSUMER BASKET OF POPULATION OF THE VOLGOGRAD AND RYAZAN REGIONS

The article deals with the peculiarities of the consumer basket. The comparative analysis of consumer baskets for different socio-demographic groups of population of the Volgograd and Ryazan regions and its correlation to minimum cost of living are given.

Key words: *consumer basket, needs, minimum cost of living, food products, non-food goods, services, standard of living.*

Информатика и информатизация образования

УДК 004.91

В.А. КОРСУНОВА

(veronica.korsunova@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОЗДАНИЕ САЙТА-КОНСТРУКТОРА ДОКУМЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА*

Описывается создание конструктора документов в электронной информационно-образовательной среде университета. Раскрываются задачи, возможности и инструменты сайта-конструктора для создания отчетов по практике студентов-практикантов.

Ключевые слова: *WordPress, учебная документация, электронная информационно-образовательная среда.*

В настоящее время каждое образовательное учреждение имеет представительство в Интернете. Глобальная сеть дает огромные возможности образовательным учреждениям создавать не только официальные сайты, но и вести разработку других ресурсов, обеспечивающих поддержку научной, образовательной и воспитательной деятельности своего учреждения. Такие ресурсы составляют основу электронной информационно-образовательной среды образовательной организации, которая, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий и соответствующих технологических средств [5].

Электронная информационно-образовательная среда, согласно Закону, должна обеспечивать освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Это требование конкретизируется в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, согласно которым каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен доступом к электронной информационно-образовательной среде образовательной организации из любой точки подключения к Интернету как на территории организации, так и вне ее.

Электронная информационно-образовательная среда вуза должна обеспечивать:

- доступ к учебной документации;
- фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- проведение всех видов занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающихся;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса в сети Интернет [2].

Создание и развитие электронной информационно-образовательной среды вуза позволит студентам получить образовательную услугу высокого качества в электронном виде. Задача создания и применения электронной информационно-образовательной среды является весьма важной и актуальной, отвечает современным требованиям, принципам информационной доступности и открытости [1].

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда вуза должна обеспечивать поддержку всех основных направлений реализации образовательного процесса. В этой связи в электронной среде востребовано создание множества разнообразных сервисов учебного назначения, среди которых заметное место может получить сайт-конструктор учебной документации. Это – ресурс, кото-

* Работа выполнена под руководством Сергеева А.Н., доктора педагогических наук, профессора кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

рый позволял бы на основе шаблонов оформлять различные планы, отчетные документы, письменные работы обучающихся и др. В частности, это было бы востребовано в процессе организации и проведения студенческих практик, которые предполагают оформление планов, приказов, отчетов и другой документации.

Необходимость подготовки документов практик, их содержание и структура определяются в различных нормативных документах, определяющих деятельность организаций высшего образования. Так, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, раздел учебных и производственных практик является обязательным в структуре образовательных программ и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. В качестве основной формы отчетности по практике является письменный отчет, представленный в виде дневника практики или описания полученных результатов [2].

Учитывая многообразие форм и содержания документации, сайт-конструктор должен гибко подстраиваться под конкретные ситуации. В структуре сайта должны быть инструменты:

- 1) описание схемы данных, на основе которых формируются документы;
- 2) оформление текстовых шаблонов для подготовки самих документов;
- 3) анализ табличных шаблонов для загрузки на сайт пользовательской информации;
- 4) редактирование загруженной информации непосредственно на сайте, а также через повторную загрузку табличных шаблонов;
- 5) удаление неактуальной информации по уже подготовленным документам;
- 6) выгрузка сформированной документации;
- 7) автоматическое создание текстовых документов из табличных шаблонов.

В связи с тем, что на сайте по одним и тем же шаблонам будут формироваться документы многих студентов и преподавателей, актуальным является также вопрос разграничения прав доступа – предлагаемые инструменты должны открывать доступ сразу для всех документов только администраторам сайта или «владельцам» конкретных инструментальных страниц. Сами пользователи, в свою очередь, должны работать только с той информацией, которая была загружена непосредственно ими самими.

Практическую разработку экспериментального образца сайта-конструктора учебной документации мы провели на основе технической площадки факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) – учебного сервера, функционирующего на основе системы управления сайтами WordPress. Данная система широко распространена в сети Интернет, имеет большое количество тем оформления, расширений, которые позволяют создавать сайты с разным содержанием и имеют особенную структуру, отличающуюся от структуры других сайтов.

Платформа WordPress является ядром сайта-конструктора, обеспечивая управление важнейшими компонентами программного комплекса. К компонентам программного комплекса относятся: темы оформления, плагины, виджеты, меню.

В основе разработанного нами плагина лежит PHP-код, опирающийся на использование API-платформы WordPress. Плагин позволяет реализовать перечисленные выше инструменты и в конечном итоге создать полноценный сайт-конструктор документов (см. рис. 1 на с. 41).

В процессе разработки плагина и его экспериментальной апробации нами был создан сайт-конструктор как площадка для разработки, последующего редактирования и печати документов, работа с которыми осуществляется студентами и преподавателями ВГСПУ. Для работы с конкретным видом документации предполагается настройка сайта, а также, собственно, использование разработанного ресурса для непосредственной работы с документами.

К документам, разработка которых реализована в рамках проводимого эксперимента, относятся отчеты по практике в начальных классах (две практики – в 1-м классе, а также во 2–4-х классах). Опишем на примере этих отчетов шаги по настройке сайта, а также по созданию документов.

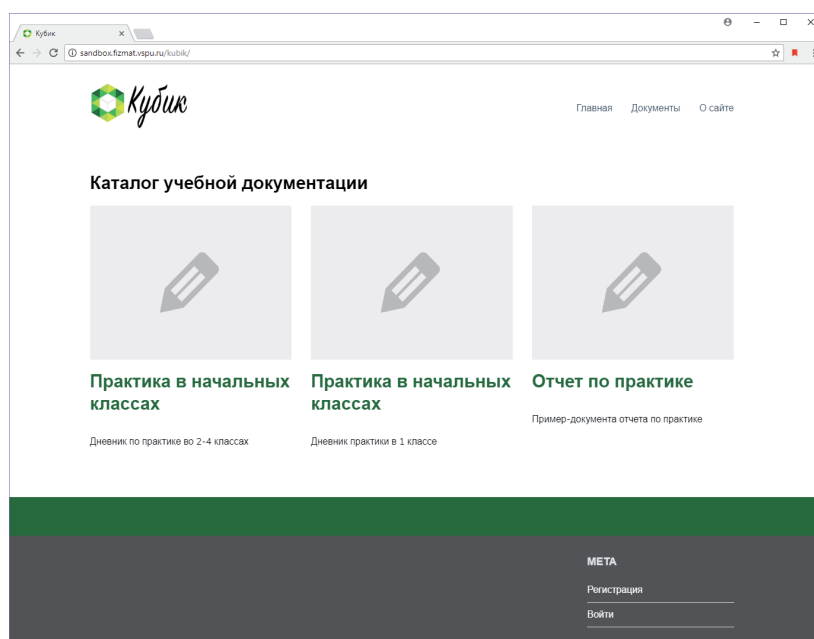


Рис. 1. Главная страница сайта-конструктора учебной документации

Курсунова В.xlsx - Excel

Файл

Главная

Вставка

Разметка страницы

Формулы

Данные

Рецензирование

Вид

Надстройки

НАГРУЗОЧНЫЙ ТЕСТ

Команда

Что вы хотите сделать?

Вход

Общий доступ

Вставить

Буфер обмена

Шрифт

Выравнивание

Число

Общий

Условное форматирование

Форматировать как таблицу

Стили ячеек

Стили

Вставить

Удалить

Формат

Сортировка и фильтр

Найти и выделить

Редактирование

W43

✕

✓

fx

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

Шаблон отчета по практике

Педагогическая практика в 1 классе

Раздел I.

Персоналии

Студент-практикант

Корсунова Вероника Александровна

Группа

МИБс-41

Методист

Касьянов Сергей Николаевич

Должность

доцент

Педагог-наставник

Сергеев Алексей Николаевич

Категория

5

Стаж

2 года

Классный руководитель

Смыковская Татьяна Константиновна

Директор

Коротков Александр Михайлович

Завуч по учебной работе

Жадаев Юрий Анатольевич

Завуч по воспитательной работе

Зудина Елена Владимировна

Раздел II.

Общие сведения о практике

Дисциплина

методике преподавания математики

выбрать из списка наименование дисциплины

Сроки практики

09.02.2018 г. - 08.03.2018 г.

например: 09.02.2018 г. – 08.03.2018 г.

Раздел III.

Общие сведения о школе

Полное наименование

Муниципальная общеобразовательное учреждение Гимназия №1

Сокращённое наименование

МОУ Гимназия №1

Адрес школы

Волгоград, ул. Ткачева, 10а

Раздел IV.

Дневник выполнения заданий практики

№

Дата, день недели

Вид деятельности студента-практиканта

1

09.02.2018 г.

знакомство с заместителем директора по воспитательной работе Волынецкой Татьяной Фатеевной, детьми, классным руководителем, школой.

2

12.02.2018 г.

Присутствовал на уроке, мы заметили, что Наталья Ивановна хорошо справляется с классом, не смотря на то что она является их классным

3

4

5

6

7

8

9

10

11

Отчет

+

Готово

100%

Рис. 2. Табличный шаблон отчета по практике

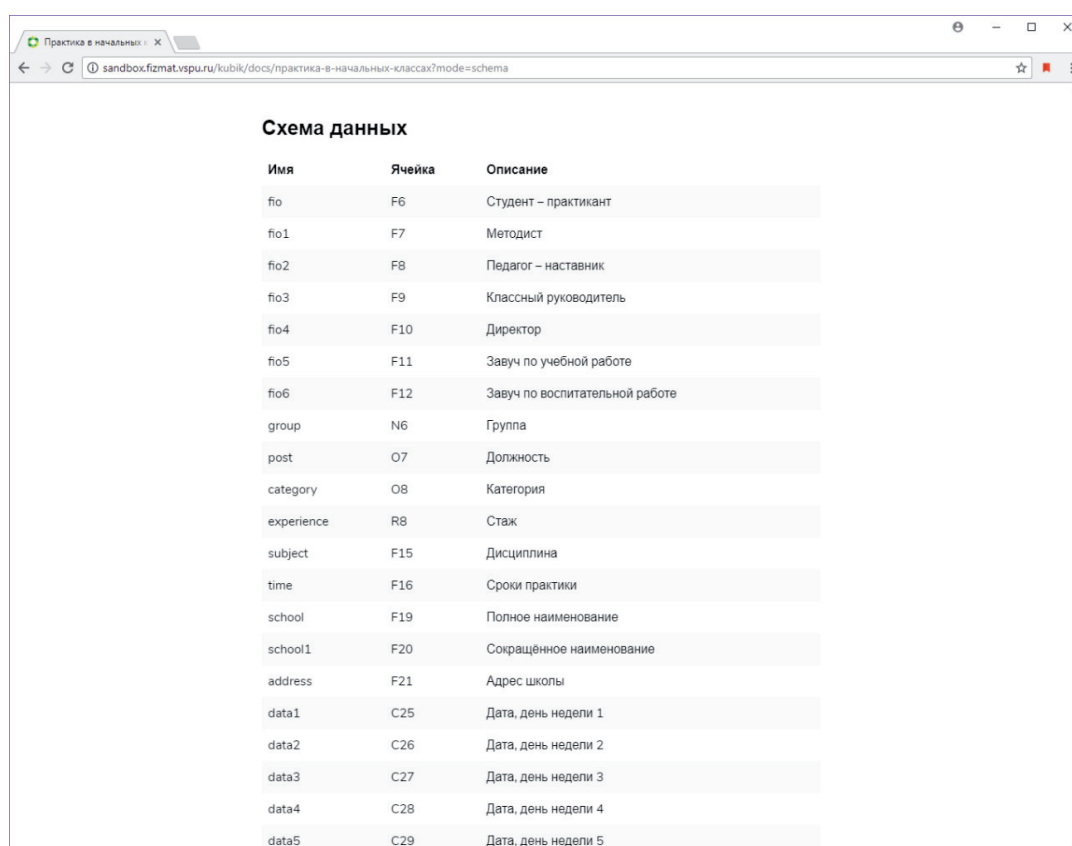
Настройка предполагает:

1) создание страницы отчетов;

2) оформление табличного шаблона с запросом необходимой информации (см. рис. 2 на с. 41);

3) описание схемы данных, соответствующей шаблону (рис. 3). В этой схеме предусмотрены следующие виды информации:

- **имя** (является идентификатором, который в последствии будет заменен на заданную информацию в документах);
- **ячейка** (адрес ячейки Excel-таблицы, где указывается та или иная информация);
- **описание** (комментарий и характер информации).



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'sandbox.fizmat.vspu.ru/kubik/docs/практика-в-начальных-классах?mode=schema'. The main content area contains a table titled 'Схема данных' (Data Schema). The table has three columns: 'Имя' (Name), 'Ячейка' (Cell), and 'Описание' (Description). It lists various data fields used in the report template, such as fio, fio1, fio2, etc., and their corresponding Excel cell addresses and descriptions.

Имя	Ячейка	Описание
fio	F6	Студент – практикант
fio1	F7	Методист
fio2	F8	Педагог – наставник
fio3	F9	Классный руководитель
fio4	F10	Директор
fio5	F11	Завуч по учебной работе
fio6	F12	Завуч по воспитательной работе
group	N6	Группа
post	O7	Должность
category	O8	Категория
experience	R8	Стаж
subject	F15	Дисциплина
time	F16	Сроки практики
school	F19	Полное наименование
school1	F20	Сокращенное наименование
address	F21	Адрес школы
data1	C25	Дата, день недели 1
data2	C26	Дата, день недели 2
data3	C27	Дата, день недели 3
data4	C28	Дата, день недели 4
data5	C29	Дата, день недели 5

Рис. 3. Фрагмент схемы данных

4) подготовку текстовых шаблонов, их загрузку на сайт (см. рис. 4 на с. 43);

После выполненной настройки сайта можно вести работу непосредственно с документами по следующим шагам:

- 1) скачивание с сайта пустого табличного шаблона и его заполнение необходимой информацией;
- 2) загрузка заполненных шаблонов на сайт и получение оформленных документов.

Так, используя разработанные нами шаблоны отчетов по практике, студенты описывают в них необходимую для отчета информацию. К такой информации относится наименование школы, где проходила практика, фамилии руководителей, информация по проведенным урокам и др. Заполненные табличные шаблоны с информацией загружаются на сайт, после чего сформированная документация представляет собой полный отчет по проделанной работе. Данный отчет оформлен в формате “docx”, что позволяет, при необходимости, провести его доработку или корректировку.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЕДЕНИЮ ДНЕВНИКА ПРАКТИКИ

1. Общие сведения о студенте и школе, где проходит практика:
Полное и сокращенное наименование: {school}
{school1}
Адрес школы: {address}
Директор школы: {fio4}
Завуч по учебной работе: {fio5}
Завуч по воспитательной работе: {fio6}
Классный руководитель: {fio3}
Педагог-наставник: {fio2}

2. Дневник выполнения заданий практики

Дата, день недели	Вид деятельности студента-практиканта
{data 1}	{work 1}
{data 2}	{work 2}
{data 3}	{work 3}
{data 4}	{work 4}
{data 5}	{work 5}
{data 6}	{work 6}
{data 7}	{work 7}
{data 8}	{work 8}
{data 9}	{work 9}
{data 10}	{work 10}
{data 11}	{work 11}
{data 12}	{work 12}
{data 13}	{work 13}
{data 14}	{work 14}
{data 15}	{work 15}
{data 16}	{work 16}
{data 17}	{work 17}
{data 18}	{work 18}
{data 19}	{work 19}
{data 20}	{work 20}

Рис. 4. Текстовый шаблон документа

Таким образом, сайт-конструктор дает возможность студентам быстро и качественно оформить отчеты по практике в соответствии с требованиями, предъявленными к данной документации. Сайт даёт возможность преподавателю в любое время просмотреть отчеты по практике студента-практиканта и дать рекомендации по заполнению и формированию документации. При этом структура табличного шаблона организует работу обучающегося, делает ее более четкой, понятной и осмысленной.

Разработанный нами сайт возможно настроить на работу и с другой документацией, составление которой предполагается в процессе обучения в вузе. Дальнейшее развитие сайта-конструктора предполагает расширение возможностей разработки других документов в помощь преподавателям и студентам.

Литература

1. Гуров В.С., Гостин А.М., Дубков М.В., Клейносова Н.П., Чернышев С.В. Электронная информационно-образовательная среда университета // Новые информационные технологии в научных исследованиях: материалы XX Юбилейной Всерос. науч.-технич. конф. студентов, молодых ученых и специалистов (г. Рязань, 17–19 ноября 2015 г.). Рязань: Рязанский гос. радиотехнич. ун-т, 2015. С. 3–8.
2. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 4 декабря 2015 г. // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 22.02.2018).
3. Сергеев А.Н. Использование платформы WordPress для создания социальной образовательной сети университета // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. науч. трудов VIII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Сухомлина. М.: Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2013. С. 181–190.
4. Сергеев А.Н. Реализация портала учебной документации в социальной образовательной сети Волгоградского государственного социально-педагогического университета // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25–26 ноября 2016 г.) / под ред. В.А. Сухомлина. М.: Лаборатория Открытых Информационных Технологий факультета ВМК МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. С. 95–100.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 22.02.2018).

VERONIKA KORSUNOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE CREATION OF THE SITE-DESIGNER OF DOCUMENTS IN THE ELECTRONIC
INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

The article deals with the creation of document designer in the electronic information and educational environment of the university. The tasks, possibilities and tools of the site-designer for preparing reports of the student trainees practice are revealed.

Key words: *WordPress, training documentation, electronic information and educational environment.*

УДК 004.588

Ю.А. РАЗМАЧЕВА

(razmacheva_julia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ ПО ФИЗИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ JAVASCRIPT-БИБЛИОТЕК*

Описываются технологии разработки интерактивных веб-приложений с использованием JavaScript-библиотек. Приводятся результаты собственной разработки учебного веб-приложения по физике.

Ключевые слова: веб-приложение, JavaScript, библиотека, обучение физике, физический маятник.

Развитие Интернета привело к тому, что данная сеть из источника информации к настоящему времени превратилась в распределенную информационную систему глобального масштаба, где «живут» сайты, веб-приложения и люди. По словам Дейла Доуэрти, вице-президента O'ReillyMedia, предложившей популярный сейчас термин «Веб 2.0», Интернет стал «еще более важным, чем когда бы то ни было, с потрясающими новыми приложениями и сайтами, возникающими с удивительной регулярностью» [1]. Такое обстоятельство требует разработки новой технологической базы, средств создания сайтов и веб-приложений, а также проведения масштабной работы по освоению этих технологий программистами и веб-разработчиками по всему миру. В полной мере такая проблема стоит и перед разработчиками образовательных веб-ресурсов, т. к. эти ресурсы должны включать в себя достаточно сложные, информационно емкие интерактивные элементы и предназначаться для самой активной и восприимчивой к инновациям части пользователей Интернета – учащейся молодежи.

Интерактивные образовательные сайты, веб-приложения учебного назначения дают большие возможности для совершенствования образовательного процесса. Такие сайты и приложения работают в сети Интернет и не требуют установки дополнительного программного обеспечения на стороне пользователя. Для отображения пользовательского интерфейса используется браузер – программа, способная распознавать язык разметки HTML, таблицы стилей CSS и клиентский скриптовый язык программирования JavaScript.

Три указанных компонента вместе являются платформой, позволяющей вести разработку современных сайтов Интернета. При этом существенной проблемой становится реализация тех или иных способов сочетания данных компонентов. На помощь приходят различные фреймворки и библиотеки, в которых уже реализована логика внутреннего взаимодействия, а программисту остается лишь использовать предлагаемые компоненты для создания своего продукта. Наиболее востребованными являются JavaScript-библиотеки для разработки интерфейсов интерактивных сайтов и веб-приложений, т. к. здесь связи HTML, CSS и JavaScript должны быть реализованы наиболее сложным образом, а разработанные интерфейсные компоненты с успехом могут использоваться во многих продуктах.

Так, анализ предлагаемых в настоящее время решений показывает, что наибольшее внимание разработчики JavaScript-библиотек уделяют популярным и бесплатным JavaScript фреймворкам и библиотекам, которые сфокусированы на решение конкретных задач, возникающих перед разработчиками сайтов. Это – простые, полезные и легкие решения, которые помогут сделать процесс веб-дизайна и разработки гораздо проще и быстрее. Наиболее интересными в плане реализации веб-проектов являются Marginotes, List.js, Bricks.js, SweetAlert2, Popper.js, Bideo.js, Slidebars, anime.js, Cleave.js, SuperEmbed.js [2].

* Работа выполнена под руководством Сергеева А.Н., доктора педагогических наук, профессора кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Свою разработку образовательного веб-приложения мы связали с темой «Физический маятник» школьного курса физики. Физический маятник рассматривается как пример колебательной системы в учебно-методическом комплексе А.В. Пёрышкина для 9-го класса. Эта тема изучается в разделе гармонических колебаний, однако в материалах школьного курса подробно не рассматривается, как и от каких параметров зависит период колебания данного маятника [3].

Физический маятник в самом простом случае представляет собой систему из пружинки, жесткостью k , и тела, массой m , подвешенного на нее. Соответственно, колебания будут зависеть от массы и жесткости. Разработка интерактивного образовательного ресурса позволила бы ученикам в наглядной форме изучить особенности «поведения» маятника, провести серию экспериментов с изменением параметров маятника для более глубокого усвоения материала.

Математическая модель маятника реализована нами непосредственно на языке JavaScript. При этом в самом приложении мы использовали JavaScript-библиотеки, чтобы сделать интерфейс легким для восприятия, интерактивным и интересным. Мы выбрали две интерфейсные библиотеки – Marginotes и jQuery UI.

Библиотека Marginotes позволяет делать подсказки «на полях» – она добавляет примечания к полям текста в HTML-атрибутах [2]. Библиотека работает путем добавления desc-атрибута для элемента HTML, который будет отображаться в виде всплывающей подсказки.

jQuery UI – библиотека JavaScript с открытым исходным кодом для создания насыщенного пользовательского интерфейса в веб-приложениях, часть проекта jQuery. Построена поверх главной библиотеки jQuery и предоставляет разработчику упрощенный доступ к её функциям взаимодействия, анимации и эффектам, а также набору виджетов [4].

Итак, опираясь на две описанные библиотеки мы провели разработку учебного веб-приложения «Физический маятник». Для реализации проекта были созданы следующие файлы:

- 1) Проект.html – основной код страницы;
- 2) model.js – сценарии JavaScript, позволяющие создать на странице интерактивную модель маятника;
- 3) пружинка.png – изображение пружины;
- 4) JQuery-ui-style.css – стили для создания ползунка нужного формата;
- 5) slider.png – изображение ползунка.

Также дополнительно были скачаны следующие файлы:

- 1) marginotes.js – файл библиотеки Marginotes;
- 2) jquery-2.1.1.min.js – файл jQuery для работы библиотеки jQuery UI;
- 3) jquery-ui-1.10.3.custom.min.js – файл библиотеки jQuery UI, включающий компоненты для создания ползунков.

Для того, чтобы библиотека начала работать, первым делом надо подключить нужные файлы:

```
<script src="jquery-2.1.1.min.js"></script>
<script src="marginotes.js"></script>
```

Следующий немаловажный шаг – активация библиотеки. Для этого после кода подключения файлов, необходимо прописать следующий код:

```
window.onload = function () {$("#a,span").marginotes()}
```

Согласно первоначальному замыслу нашего веб-приложения, на странице необходимо разместить интерактивную модель маятника, параметры для которого пользователь задает сам. При этом для различных элементов модели должны быть теоретические пояснения как подсказки на полях.

Для реализации интерактивной модели была создана форма, где разместились поля для ввода входных параметров, а также кнопки начала и окончания моделирования:

```
<input type="number" name="k" value="">
<input type="number" name="m" value="">
<input type="button" value="Моделировать" onClick="model()">
<input type="button" value="Стоп" onClick="Stop()">
```

Сама модель выводится на элемент canvas, а все основные термины заключены в тег `<spandesc="****">`, где вместо "****" указана нужная информация, относительно выбранного термина.

При первой загрузке или обновлении страницы выполняется следующий программный код, который рисует на холсте пружинку с грузиком – модель маятника. Когда пользователь ввел параметры, то вызывается функция "model", запускающая процесс моделирования.

Для создания эффекта анимации используется строка `timerId=setTimeout("model()", 100);`, которая вызывает функцию "model" повторно. Это связано с тем, что выполнив функцию "model" один раз, мы нарисуем только один кадр, а данный код позволяет нам рисовать новый кадр через каждые 100 мс. Если же пользователь решит остановить модель, то он нажимает на кнопку «Стоп», которая вызывает функцию Stop.

Используя строку `clearTimeout(timerId)`, мы удаляем таймер, который позволял нам рисовать анимированную модель, и наша модель останавливается. Если же пользователь снова захочет начать моделирование, то модель «грузик в маятнике» начнет свое движение с той позиции, на которой он был, когда загружалась страница.

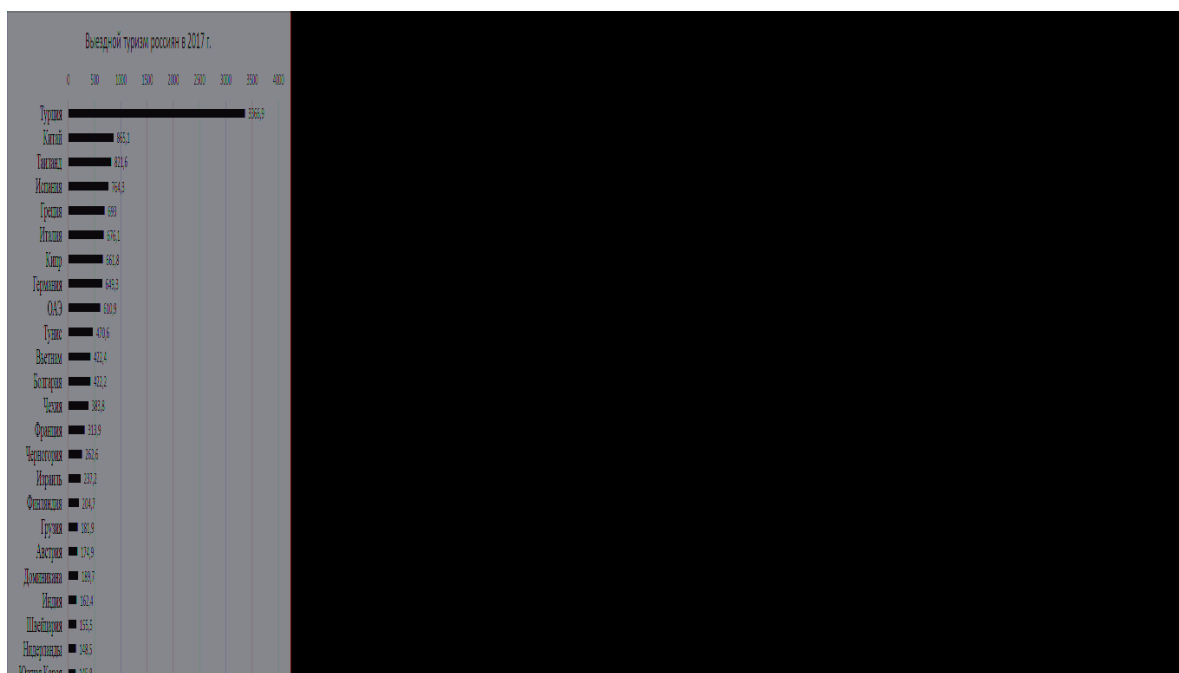
Для большей интерактивности и наглядности на страницу были добавлены ползунки. Это было сделано с помощью специализированной библиотеки "jQueryUI".

Для того, чтобы ползунки появились, было необходимо подключить файл библиотеки и затем активизировать сами ползунки:

```
<script src="jquery-ui-1.10.3.custom.min.js"></script>
jQuery(".slider").slider({min: 0,max: 100,range: "min"});
```

Чтобы они начали работать, нужно анализировать положение ползунка для получения значения, а также отслеживать изменения в полях "input".

В конечном итоге у нас получилась страница (см. рис.), где можно не только познакомиться с теорией физического маятника, но и провести эксперименты для более глубокого изучения влияния параметров маятника на его колебания. Используя наше приложение, можно проанализировать движение маятника на примере интерактивной модели.



Учебная страница «Физический маятник»

Таким образом, в сети Интернет можно найти множество разных библиотек, позволяющих создать проект более красивым, интересным и отзывчивым. Тем не менее, каждый, кто хочет создать какой-либо проект, может подобрать для него свой набор библиотек, подключив которые, программист получит нужный результат. Поскольку наш мир очень тесно связан с информационными технологиями, Интернетом, то очень сложно найти сферу, где бы эти технологии не использовались. Мы реализовали веб-приложение учебного названия, которое позволяет в интерактивном режиме доступно и наглядно объяснить сложные вопросы школьного курса физики. Данное приложение может использоваться как для собственного изучения темы «Физический маятник», так и для изложения данного материала на уроке физики или при проведении лабораторной работы.

Литература

1. Веб 2.0 и Веб 3.0 – Будущее Интернета [Электронный ресурс]. URL: <https://news.softodrom.ru/ap/b1498.shtml> (дата обращения: 01.02.2018).
2. Зарицкий Д. 30 легковесных JavaScript плагинов и библиотек [Электронный ресурс]. URL: <https://habrahabr.ru/post/309430/> (дата обращения: 01.02.2018).
3. Пёрышкин А.В., Гутник Е.М. Физика. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. 14-е изд. М.: Дрофа, 2009.
4. jQuery UI [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/JQuery_UI (дата обращения: 01.02.2018).

YULIA RAZMACHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF A TRAINING WEB APPLICATION OF PHYSICS WITH THE USAGE OF JAVASCRIPT-LIBRARIES

The article deals with the description of the technologies of developing interactive Webapplications with the usage of JavaScript-libraries. The results of the own development of a Web-based physics application are given.

Key words: *Web application, JavaScript, library, teaching physics, physical pendulum.*

Лингвистика

УДК 811.541

Д.Р. ГРИГОРЬЕВА

(itsnotmycomputer@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТАХ*

Выявлен значительный прагматический и художественно-эстетический потенциал метафоры на материале песенных англоязычных текстов. Отмечено частое использование развернутого типа метафоры в англоязычных песенных текстах.

Ключевые слова: метафора, сознание, текст, песенный текст, функция.

На протяжении сотен лет музыка являлась неотъемлемой частью жизни людей. Музыка – это часть культурного наследия, она формирует у слушателей определенную картину мира, передает им информацию. Важным является факт оказания прямого воздействия музыки на психику человека. В свою очередь, эмоции являются психическим процессом. Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкальные песенные тексты имеют непосредственную взаимосвязь с эмоциональным состоянием человека. Изучение воздействия музыки, ее лингвистической составляющей в сочетании с инструментальным, иными словами – невербальным компонентом, на эмоциональное состояние человека представляет собой научную ценность.

Транслируя свои мысли и эмоции, автор текстов песен, как креативная языковая личность, способная видеть сходства между несопоставимыми понятиями, часто прибегает к использованию различных стилистических фигур и приемов с целью создания новых оригинальных образных ассоциаций. Один из наиболее часто употребляемых стилистических приемов – метафора. В одной из своих работ лингвист В.Н. Вовк писал, что в метафоре «потенциально заложена сила, разрушающая грани невозможного, способная приблизить далёкое и возвысить обыденное» [1]. Таким образом, используя такой стилистический прием в песенных текстах, автор преодолевает этнокультурное стереотипное мышление, создает новые неожиданные смысловые связи между явлениями или предметами, тем самым раскрывая собственные эмоции, чувства, отношения к описываемому явлению и делая его точку зрения более понятной для реципиента.

Частотной является ситуация, когда автору текста становится затруднительно передать все свои чувства и эмоции методом их прямого описания, т. к. оно не будет в полной мере отражать всю гамму переживаний. По мнению американских лингвистов Дж. Лакоффа и М. Джонсона, в подобных случаях автор может прибегнуть к использованию метафоры и тем самым более точно эксплицировать свои эмоции, которые он хочет передать реципиенту и побудить их осмыслить [4]. Интересной является точка зрения о том, что метафора проявляется не только на языковом уровне, но также в мышлении и действиях, метафора сопровождает повседневную жизнь. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [Так же]. Из этого следует, что поведение человека в той или иной ситуации, отношение к жизни, мышление, а также его повседневные действия так или иначе обусловлены в значительной степени метафорами.

Опираясь на мнение В.Н. Вовка, который считает, что «художественная мысль видит в обычных бытовых явлениях и предметах нечто, обладающее дополнительным потенциальным смыслом, и, идя

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

по линии обобщения и сгущения смысла, находит выход к бесконечным комбинаторным возможностям» [1], мы можем заключить, что метафорическое употребление слов, словосочетаний или выражений не имеет каких-либо лингвистических границ. Оно может быть ограничено только уровнем лингвосознания автора текста, его креативностью или нежеланием проявления в созданном тексте такого явления, как фантазмагория.

Отечественный лингвист Н.А. Красавский в своих исследованиях пришел к выводу, что высокая частотность использования метафоры объясняется социально-психологической релевантностью для человека его собственной деятельности в исследовании и преобразовании окружающего мира [2]. Опираясь на эту точку зрения, можно заключить, что появление у автора песенных текстов метафоры связано с возникновением у него определенных ассоциаций, приходящих в процессе сопоставления уже имеющихся в сознании образов, явлений или предметов с новой информацией.

В словаре-справочнике лингвистических терминов метафора определяется как употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений. Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова подчеркивают, что метафора, в отличие от двучленного сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, содержит исключительно второй компонент. Таким образом, метафора является одним из наиболее распространенных стилистических приемов ввиду своей компактности и образности употребления слов, а также разнообразности причин и черт, на которых может быть основано сходство между некими явлениями или предметами [3].

Лингвисты подразделяют метафоры на следующие две категории: языковая и художественная. Языковые метафоры являются общепринятыми, в то время как художественные метафоры носят индивидуальный характер автора, являются показателем его собственного художественного стиля, эстетического развития его личности и степень эмотивности его текстов.

Существует несколько функций, которые выполняет эмотивная лексика в песенном тексте. В качестве основных можно выделить следующие: предание эмотивности содержанию текста и создание эмотивной тональности. Дополнительными функциями являются эмоциональное воздействие на реципиента, описание и характеристика образов действующих лиц в тексте, эмоциональная оценка представленного автором текста мира или же собственно эмоциональная оценка его внутреннего мира. Ввиду врожденной эмотивности метафоры, использованные в песенном тексте автором, способствуют реализации перечисленных выше функций.

Проанализируем некоторые случаи употребления метафорических выражений в англоязычных песенных текстах. В качестве первого примера рассмотрим текст песни “Pierrot The Clown” группы “Placebo”. По словам автора текста, эта композиция повествует о разрушительных и жестоких взаимоотношениях людей, о сломанной любви, которая длится уже продолжительное время. Главным героем текста выступает мужчина, находящийся в отношениях с любимым человеком, но, тем не менее, страдающий от одиночества и терпящий физические и психологические унижения [5]. Наиболее точно передать сломленное состояние главного героя автор смог при помощи следующей развернутой метафоры: *“I’ll be wallowing in sorrow, wearing a frown, like Pierrot the clown”*. Чуть позже в тексте была употреблена похожая метафора: *“I’ll be wallowing in pity...”*. Мы можем заключить, что в данном случае метафоры показывают реципиенту не только описание личности главного действующего лица текста, но и в полной мере характеризуют изображенную автором ситуацию, ее действительность и эмоциональное положение. С целью описания личности второй половинки главного героя автор снова прибегает к использованию метафоры: *“How your promises went hollow, as you threw me to the ground”*. Опираясь на эти слова, мы можем сделать вывод о том, что этот человек – очень жестокий и черствый. Используя данный троп, автор добился у реципиентов чувства антипатии и негативных эмоций, направленных на данного персонажа.

В композиции “Nancy Boy” группы “Placebo” также можно заметить достаточное количество употребленных автором текста метафор для создания определенной эмоциональной атмосферы песни. Смысл композиции является довольно амбивалентным: по словам автора, песня не прославляет распушенность, однако она и не осуждает ее. Это – насмешка над наркотической распушенностью и экс-

периментами ради экспериментов. Текст рассказывает о жизни мужчины нетрадиционной сексуальной ориентации, находящегося в состоянии алкогольного опьянения и наркотического воздействия [6]. Уже первая строчка текста содержит метафору: *“Alcoholic kind of mood”*. Таким образом, автор сразу же стремится передать состояние главного действующего лица и вызвать у реципиента первый эмоциональный отклик. Метафора *“Cruising for a piece of fun”* также служит показателем эмоционального состояния героя. Автор использует и развёрнутую метафору, в которой прослеживается ассоциативная связь между олицетворенным мифическим персонажем, музой и идеями, что приходят человеку в голову: *“And it all breaks down at the role reversal / Got the muse in my head – she’s universal / Spinnin’ me round she’s coming over me”*. Таким образом, посредством употребления метафорических выражений автору удастся передать полную картину происходящего в жизни главного героя текста реципиенту, воздействовать на его эмоциональное состояние, в полной мере охарактеризовать мир, в котором находится действующее лицо текста, а также поделиться собственной эмоциональной оценкой этого мира.

Рассмотрим употребление метафоры в песне *“Tainted Love”* в исполнении певицы Глории Джонс, написанной музыкантом Эдом Коббом. В тексте повествуется о некогда страстных и чувственных взаимоотношениях, но из которых исчезла любовь [8]. Пытаясь создать в воображении реципиента наиболее точную картину, которая отражала бы его собственную позицию и оценку таких любовных отношений, автор прибегает к использованию такого тропа, как метафора. Ее можно увидеть в следующей строке текста: *“This tainted love you’ve given”*. Таким образом, эта метафора, которая также фигурирует в названии песни, является главным стилистическим приемом, который использует автор и транслирует ее в сознание реципиентов, вызывая у них эмпатию к главному действующему лицу текста и жалость к сложившейся ситуации. При помощи этой метафоры можно увидеть эмоциональное отношение автора к обстоятельствам подобного рода и его субъективное восприятие таких взаимоотношений.

Еще одним примером яркого употребления метафорического выражения в тексте песни является композиция *“Boulevard of Broken Dreams”* группы *“Green Day”*. Текст данной песни нужно рассматривать в контексте альбома *“American Idiot”*, в котором главным действующим лицом является Иисус из предместья. Основными темами данного текста являются душевная боль, разочарование, одиночество, которые воспринимаются в качестве образа жизни, и чтобы показать это, автор текста употребляет развёрнутую метафору [7]: *“I walk this empty street / On the boulevard of broken dreams / Where the city sleeps / And I’m the only one and I walk alone”*. Автор сравнивает доминантные эмоции (грусть, одиночество и разочарование) главного действующего лица со спящим городом и бульваром «разбитых грез», по которому персонаж идет в одиночестве. Из этого можно заключить, что автор, применив этот стилистический прием, сумел в полной мере охарактеризовать внутренний мир героя и дать ему эмоциональную оценку, а также предать содержанию текста эмотивность.

Таким образом, в песенных текстах англоязычных исполнителей стилистические приемы, основанные на взаимодействии словарных и контекстуальных предметно-логических значений (в частности метафора), являются важными элементами, при помощи которых возможна более точная передача заложенной информации, тем не менее, заставляющая реципиента прибегать к расшифровке ассоциативных рядов, а также полная трансляция эмоций. Метафоры имеют и эстетическое предназначение, обогащая текст и формируя художественную картину мира.

Литература

1. Вовк В.Н. Языковая метафора в художественном тексте. Киев: Наукова думка, 1986.
2. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: моногр. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. 2-е изд. М.: Просвещение 1976. [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/linguistics/Metafora-1552/> (дата обращения: 31.01.2018).
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

5. PLACEBO WORDZ. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://traductionsetparoles.over-blog.com/article-15890150.html> (дата обращения: 29.01.2018).
6. PLACEBO WORDZ. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://traductionsetparoles.over-blog.com/article-13736738.html> (дата обращения: 29.01.2018).
7. Song Story. [Электронный ресурс]. URL: <http://song-story.ru/boulevard-broken-dreams-green-day/> (дата обращения: 02.02.2018).
8. Song Story. [Электронный ресурс]. URL: <http://song-story.ru/tainted-love-song-history/> (дата обращения: 02.02.2018).

DARIA GRIGOREVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ARTISTIC-EXPRESSIVE POTENTIAL OF METAPHOR IN ENGLISH SONG TEXTS

The article deals with the revealing of the pragmatical and artistic-aesthetical potential of metaphor based on English song texts. The repeated usage of the extensive type of metaphor in English song texts is marked.

Key words: *metaphor, conscience, text, song text, function.*

УДК 81'1

К.А. КОЛЕСНИЧЕНКО

(kskolesnichenko@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИСКУРС СТРАХА: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ*

Проводится анализ имеющегося на сегодняшний день материала, посвященного исследованию дискурса страха, рассматриваемого в соотношении с близкородственными понятиями дискурса ужаса, хоррор-дискурса и др. Определяется содержательный минимум данных понятий. Мотивируется выбор языковой единицы для номинации интересующего нас явления.

Ключевые слова: *страх, ужас, хоррор, дискурс, понятие.*

Сегодня в лингвистике наметилась тенденция к изучению так называемого *дискурса страха*, реализуемого в различных речевых жанрах и видах дискурсов.

При этом следует признать, что на сегодняшний день в исследованиях, посвящённых *дискурсу страха* в различных его проявлениях, встречаются упоминания *дискурса ужасов, хоррор-дискурса, медиахоррора*, в связи с чем возникает необходимость определить содержательный минимум данных понятий.

В большинстве случаев страх рассматривается с точки зрения его концептологического содержания (Л.В. Воронин, С.В. Зайкина, Л.В. Цыбина, И.И. Шафигуллина и др.), но в отрыве от дискурсивных характеристик. Проведённый анализ показал, что небольшое число имеющихся исследований страха с позиций дискурса выполнено в русле когнитивной лингвистики.

Я.Ю. Сазонова посвятила статью исследованию маркеров персональности как средствам референции при текстопостроении функционального *дискурса ужасов*. Референция понимается как неотъемлемый компонент символических систем, определяющий способ функционирования символов в системе. Дискурс ужаса подразумевает наличие определённого постоянного набора символов (референций), отличающих его от иных дискурсов. Для того чтобы быть понятой, система символов должна соответствовать логике человеческого мышления, т. е. базой для построения символов выступают такие компоненты дейксиса, как персональность (*я*), пространство (*здесь*) и темпоральность (*сейчас*). Я.Ю. Сазонова выдвигает гипотезу, согласно которой именно специфическая референция в дейктических компонентах отличает дискурс ужаса от других его видов.

Персональная референция в дискурсе ужаса опирается на широко известные в культуре элементы (в качестве примеров автор приводит наименования: *ведьма, вампир, демон, летучая мышь* и др.), известные благодаря мифам, легендам и религии. «Ознакомленность» читателя/зрителя с этими реалиями культуры будет в большей или меньшей степени способствовать пониманию произведений дискурса ужаса, в котором были обнаружены два вида персональной референции: *денотация* и *экземплификация*. Персональная экземплификация выступает в качестве способа вызова пугающих ассоциаций, в основе которых лежит социальный и культурный опыт человека, а также является возможностью связать мир дискурса ужаса с реальностью посредством обращения к символам обыденного мира, известным большинству адресатов. Помимо прочего, экземплификация связана с имперсональностью, что является необходимым условием при референции к неживым объектам (образы, фигуры, цвета, шумы и др.). Таким образом, автор делает вывод о преобладающей роли экземплификации в дискурсе ужаса, поскольку с её помощью наиболее подходящим образом осуществляется обратная референция (т. е. без обращения к объекту). Персональными маркерами экземплификации служат существительные с обобщённой семантикой: номинации людей, животных, явлений природы, употреблённые в определённых конструкциях (сравнения, повторы, градации и др.). Всё перечисленное обеспечива-

* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ет узнаваемость дискурса ужаса среди других его видов и обосновывает функциональную значимость выделения этого вида дискурса в отдельную категорию [5].

Е.А. Суханова предпринимает попытку описания *хоррор-дискурса* как самостоятельного явления, обладающего собственными прототипическими свойствами. Под *хоррор-дискурсом* автором понимается *дискурс, подразумевающий передачу адресату страха тревожного ожидания* – «саспенса». Отмечается немаловажная разница между хоррором и страхом: если страх представляет собой эмоцию, в большинстве случаев негативную для осознания тем, кто её испытывает, то хоррор всегда представлен воображаемым событием, представляющим интерес и зачастую являющимся источником наслаждения. Согласно автору, основным критерием выделения хоррор-дискурса является «*особая мрачная ментальность*».

Цель хоррор-дискурса заключается в передаче адресату состояния тревожного ожидания и беспокойства путём суггестивного воздействия. Хоррор-дискурс характеризуется многообразием *устойчивых форм*: художественные произведения, страшилки, кино, картины, фото, сайты и др. За этим следует и многообразие *участников* дискурса: рассказчик/слушатель, автор/читатель, создатель фильма/зритель и т. д. Таким образом, Е.А. Суханова доказывает институциональность исследуемого типа дискурса (наличие цели, участников и трафаретность общения). Разнообразие форм хоррор-дискурса делает несущественными различия по модусу, стилю и регистру (от высокохудожественной новеллы до страшилки у костра в детском лагере и интернет-форума). Автором выдвигается понятие хоррор-дискурсивной компетенции, развитие которой начинается довольно рано – с первых страшилок для детей.

Основной единицей хоррор-дискурса является *хоррор-пассаж* (пассаж – в терминологии А.А. Кибрика), который в различных формах этого дискурса чередуется с пассажами других типов. Хоррор-дискурс – один из немногих видов дискурса, чьё понимание от текстового перешло в мультимедийное в связи с развитием киноиндустрии. По этой причине в русскоязычной литературе утвердился термин *кинодискурс*. Единицей кинодискурса могут являться разнообразные информативные отрезки: *кадр* и *кинофраза* (Ю.М. Лотман), *пара ядерных кадров* (Ю.Г. Цивьян) и др. [7]. Таким образом, можно говорить об исключительно художественной природе хоррор-дискурса, что отличает его от собственно дискурса страха, к определению которого мы обратимся позже.

С точки зрения суггестивности страшного рассматривается и сфера мультимедиаальности. Работа А.В. Корчинского выполнена в рамках анализа семиотики кино и обращена к связи природы технических средств и человеческих страхов. Автор обращается к понятию *медиахоррор*, понимая под ним разновидность фильмов ужасов, в которых роль «ужасающего» отведена различным медиа-средствам (трансляторам): книга, способная вызвать демона; телевизор, транслирующий изображение призрака; радио, способное передавать голоса мёртвых и т. п. Медиахоррор, согласно ученому, является частью *мультимедиаального дискурса страха* [2]. Думается, что термин «медиахоррор» можно признать некорректным, поскольку первая часть слова – «медиа», ассоциируясь с медиадискурсом, вводит адресата в заблуждение, не отражая сути обозначаемого явления.

Понятие *дискурса страха* в лингвистике на сегодняшний день используется достаточно редко, обращение к этому термину удалось обнаружить в иной гуманитарной области – юрислингвистике. Р.Г. Мельниченко говорит о дискурсах страха в контексте юридической риторики. Под дискурсами страха понимается *любая ситуация, в которой человек будет испытывать эту эмоцию*, например, дискурс экзамена. Что касается риторики, автор описывает способы приведения человека в этот дискурс, объединённые под общим названием “*ad terror*” (*аргумент к страху*). Можно выделить три группы аргументов к страху, которые человек может использовать в своей речи с целью воздействия на собеседника: *аргумент к силе* (использование угроз физического характера), *аргумент к убыткам* (представление ситуации, в которой человек будет лишён чего-то для себя значимого), *аргумент к выгоде* (провокация страха неполучения выгоды). Видится вполне вероятной возможность продолжения этого списка. Каждый из приведённых аргументов действует по стандартному сценарию: по-

сле идентификации ценности реципиента идёт указание на возможность её потери и, как следствие, у человека появляется неопределённость, являющаяся источником страха [3]. В этой связи можно отметить, что неопределённость в качестве источника страха отмечается и многими философами (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и т. п.).

Поскольку анализ работ продемонстрировал отсутствие четких критериев для выделения и дифференциации данных видов дискурсов, целесообразным является обращение к дефиниционному анализу таких близкородственных понятий, как страх, ужас, хоррор, так или иначе номинирующих эмоцию страха. Обратимся к данным толковых словарей и сопоставим компонентный состав и семантику данных лексических единиц.

Номинативная единица *страх* определяется толковым словарём С.И. Ожегова как *очень сильный испуг, сильная боязнь* [4]. В словаре Т.Ф. Ефремовой даётся следующее определение: *состояние сильной тревоги, боязни, беспокойства, душевного волнения от грозящей или ожидаемой опасности* [1].

Лексема *ужас* толкуется как *чувство сильного страха, доводящее до подавленности, оцепенения* [4] или же как *чувство сильного страха, испуга, приводящее в состояние подавленности, оцепенения, трепета* [1].

Лексическая единица *хоррор* сегодня отсутствует в толковых словарях иностранных слов русского языка, но англоязычным словарём определяется как *сильный страх или отвращение* (great fear or disgust) [8]. Сема *отвращение* отмечается и в иных источниках: *чувство отвращения* (feeling of disgust) [9]. Слово *хоррор* можно встретить в словаре иностранных слов русского языка в сочетании *хоррор-трип*, в котором у слова *хоррор* есть значение *панический страх* [6]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ряду данных слов *страх* обладает наименьшей семантической сложностью, поскольку имеет в своём составе семы: *испуг, боязнь, волнение и тревога*, в то время как *ужас* и *хоррор*, являясь разноразными аналогами, дополняются семами: *подавленность, оцепенение, трепет и отвращение*.

Очевидно также, что данные синонимы отличаются по степени интенсивности проявления чувства страха, кроме того, дифференциальным признаком выступает сема *оцепенение* как последствие действия страха, зафиксированная в значении лексем *ужас* и *хоррор*.

На основании анализа исследований, посвященных эмоции страха, а также принимая во внимание данные дефиниционного анализа, мы предпочитаем использовать в дальнейшем термин «*дискурс страха*» для обозначения разновидности прагматического дискурса, представляющего собой оказание определенного воздействия коммуникантов друг на друга с помощью эмоции страха. Дискурс страха предполагает использование определенных стратегий и тактик, стимулирующих эмоцию страха у адресата помимо его желания и вступая в противоречие с его интересами. *Хоррор-дискурс* – разновидность дискурса страха, соотносимая с художественным дискурсом, имеющая целью внушение страха, основанное на желании получателя информации. В качестве частных случаев хоррор-дискурса могут быть названы готический, вампирический, зомби-дискурс и т. д. Считаем, что понятия *хоррор-дискурс* и *дискурс ужаса* (-ов) являются равнозначными и могут использоваться как синонимы.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000.
2. Корчинский А.В. Мультимедиаальный дискурс страха // Медиафилософия. Т. 5: Способы анализа медиареальности. 2010. С. 114–124.
3. Мельниченко Р.Г. Юридическая риторика: электрон. учебник [Электронный ресурс]. URL: <http://textbook.melnichenko.net/oratory> (дата обращения: 21.02.2018).
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений. 27-е изд. М.: Оникс, 2011.
5. Сазонова Я.Ю. Маркери персональності як засоби референції при текстотворенні фікціонального дискурсу жахів // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2012. Вип. 34. С. 202–207.

6. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://russian.slovaria.ru/sisrya/khorror-trip> (дата обращения: 21.02.2018).
7. Суханова Е.А. Проблемы таксономии и характерные черты horror-дискурса // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2016. № 1(189). С. 64–70.
8. Хокинс Дж., Делаханти Э., Макдональд Ф. Толковый словарь английского языка. Oxford School Dictionary. М.: АСТ; Oxford: Астрель, 2008.
9. Online etymology dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/word/horror> (дата обращения: 21.02.2018).

KSENIYA KOLESNICHENKO
(kskolesnichenko@mail.ru)
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FEAR DISCOURSE: TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT

The article deals with the analysis of the available material devoted to the fear discourse, which is considered in relation with similar concepts such as terror, horror discourses, etc. The informative minimum of the concepts is defined. The choice of a language unit for nomination of a considered concept is motivated.

Key words: *fear, terror, horror, discourse, concept.*

УДК 811.11

И.А. СТЕПАНОВ

(stepanov.64075_ivan788@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**АНГЛОАМЕРИКАНИЗМЫ В ТЕКСТАХ СПОРТИВНЫХ
НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ НЕМЕЦКИХ СМИ***

Рассматриваются различные виды заимствованной англоамериканской лексики с точки зрения причин заимствования и функций, выполняемых в текстах спортивных новостных сообщений немецких СМИ.

Ключевые слова: заимствование, англоамериканизм, экстра- и интралингвистические причины заимствований, функции заимствований.

В современных средствах массовой информации находят свое отражение темы важные для каждого человека и общества в целом. Одной из таких тем является спорт, превратившийся в последнее время в многоплановую, тесно взаимодействующую с другими сферами жизни социума область. Важной составляющей как спортивной журналистики, так и средств массовой информации (СМИ) в целом, является грамотно подобранный лексический материал. В качестве такого материала возможно рассматривать англоамериканизмы, которые начиная с середины XX в. оказывают все большее влияние на немецкий язык и находят широкое применение в публицистике. В настоящей статье представлены результаты исследования текстов спортивных новостных сообщений ряда электронных немецких СМИ, содержащих англоамериканские заимствования. Данной проблеме посвящен ряд работ отечественных и зарубежных лингвистов (М.Д. Степанова, И.И. Чернышева, Л.П. Крысин, А.И. Дьяков, З.Ю. Гороховская, С.В. Гринев, М.П. Брандес и др.). Тем не менее, было бы ошибочным утверждать, что тема изучена полностью.

Далее будут проанализированы причины заимствования, а также функции заимствованной лексики в языке-реципиенте. Материалом исследования послужили 205 лексических единиц, отобранных методом сплошной выборки из следующих источников: www.dw.com, www.sport1.de, evivam.de. В качестве определения ключевого для данного исследования понятия принято следующее: заимствование – это процесс перехода элементов одного языка в другой, а также результат данного процесса, т. е. перенесенный из одного языка в другой в результате языкового взаимодействия элементов [7, с. 47]. Обратимся к рассмотрению наиболее значимых причин заимствования англоамериканской лексики, используемой в текстах немецких спортивных новостных сообщений. Неязыковые (экстралингвистические) причины возможно сформулировать следующим образом:

1) взаимодействие языка-реципиента с культурой-донором, устанавливаемое благодаря росту внешнеэкономических, общественно-политических или иных отношений. Так, широкое влияние англоязычных стран не только в экономической, политической, но и в спортивной сферах повлекло за собой контакты носителей немецкого языка с представителями данных культур, вследствие чего наблюдается наличие в нем ряда заимствований, именующих различные виды спорта, спортивный инвентарь, лица, вовлеченные в спортивную и околоспортивную деятельность (Например: *Tennis, Fußball, Fan, Club (Klub), Team* и др.).

2) авторитетность, популярность языка-донора, вследствие которой происходит заимствование во многие языки и появление интернационализмов (так, в связи с успешными выступлениями американской сборной на различных международных соревнованиях доминирующим языком в баскетболе был и остается английский, что можно проследить на примере следующих заимствований: *Jersey, Draft, draften* (Например: “Houston Rockets *draften* Hartenstein”) [3, с. 112].

* Работа выполнена под руководством Зиминой Н.В., кандидата филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В качестве языковых (интралингвистических) причин следует указать [3]:

1) необходимость именовать новые предметы и понятия, часто перенимаемые вместе с самим обозначением (так, родиной футбола считается Англия, поэтому из данного языка в немецкий язык были заимствованы как обозначение самого вида спорта, так и соответствующие ему объекты тренировочного и соревновательного процесса: *Fußball, Net, Cup, Championship, Goalkeeper, Quarterback* и др. (Например: “Der war damals *Quarterback* der San Francisco 49ers, eines Teams der Football-Profi-Liga National Football League (NFL)”).

2) языковую (лингвистическую) экономию, т. е. стремление говорящего минимизировать объем своего высказывания (*Club* (немецким эквивалентом которого является номинация *Verein*), *Cup* (ср. с немецкими *Pokal, Ehrenpreis bei Sportwettkämpfen*) (Например: “Davis *Cup*: Deutschland gewinnt Doppel”);

3) стремление к устранению избыточной полисемии исконного слова, упрощению его смысловой структуры (в качестве примера можно привести заимствование *Game*, заменившее многозначное *Spiel* (обладающее в настоящий момент, согласно данным словаря Duden, двенадцатью лексическими значениями) в сфере большого тенниса и специализировавшее свою семантику до «победы в игре в теннис» (Например: “Berdyh gewinnt das erste *Game* zu null”) [8];

4) потребность в уточнении и детализации соответствующего понятия, разграничении смысловых оттенков, нюансов и их закреплении за различными обозначающими (так, например, с данной целью в немецкий язык были включены следующие англоамериканизмы: *Match* (со значением «спортивное соревнование в игровой форме», отличающее данное понятие от его немецких эквивалентов *Begegnung, Partie, Spiel, Wettspiel*), *Level* (со значением «уровень сложности», отличающееся от немецких соответствий *Ebene, Stufe*) (Например: “In seinem *Auftaktmatch* gegen Ryan Searle gelangen «Chizzy» neun perfekte Pfeile”;

5) тенденцию к повышению экспрессивности, приводящую, как следствие, к появлению иноязычных стилистических синонимов (так, например, в анализируемом лексическом материале можно отметить следующие англоамериканизмы: *Event* со значением «особое событие», противостоящее стилистически нейтральными *Anlass, Ereignis*; разговорное *Boss* со значением «руководитель группы или предприятия», стилистически нейтральными эквивалентами которого в немецком языке являются *Direktor, Leiter* (Например: “UFC-Boss Dana White will eine Millionen Dollar sammeln, auch die NFL bietet Hilfe an”) [1];

6) наличие в языке-реципиенте ряда слов, которые характеризуются наличием общих, подобных словообразовательных элементов (так, к примеру, в анализируемой нами заимствованной терминологии наиболее часто встречаются слова с суффиксом “-ing” (*Training, Qualifying, Ranking, Opening* и др.), словообразовательным элементом “-ness” (*Fairness, Fitness*), корнем “-ball” (*Volleyball, Basketball, Handball* и др.) (Например: “Christopher Kyriacou gewinnt das *Opening Event* des 888 Live Festivals in London”) [6, с. 99].

Таким образом, исследование языкового материала позволяет сделать вывод о том, что в текстах немецких спортивных новостных сообщений представлены слова, заимствованные из английского языка и его американского варианта по целому ряду как экстра-, так и интралингвистических причин. Необходимо отметить также неодинаковую представленность причин заимствования спортивной лексики. Так, наиболее популярными факторами, согласно результатам исследования, являются наличие в языке общих словообразовательных элементов, т. е. заимствование по аналогии (44 единицы – 21%), и необходимость именовать новые предметы и понятия (39 единиц – 19%). Значительную роль играют также языковая (лингвистическая) экономия (32 единицы – 16%) и авторитетность, престижность английского языка (25 единиц – 12%). Далее следуют потребность в уточнении и/или детализации соответствующего понятия, тенденция к экспрессивности и взаимодействие языка-реципиента с культурой-донором, к которым относятся в совокупности 62 единицы или 30% от общего числа анализируемых лексических единиц. Менее представлены в немецком языке англоамериканизмы, заим-

ствованные в результате стремления к устранению избыточной полисемии исконного слова (3 единицы – 2%).

Далее остановимся на функциях, выполняемых англоязычной заимствованной лексикой в текстах немецких спортивных новостных сообщений. Данные функции подразделяются на следующие группы [4]:

1) группа функций, ориентированная на отношение «знак-предмет», которая включает:

а) терминологическую функцию, проявляющуюся в обозначении, наименовании специальных понятий (данная функция согласуется с необходимостью именовать новые объекты, часто перенимаемые вместе с самим обозначением, и наблюдается, в первую очередь, в области техники: *Touchscreen*, *Akku*, *PC-Software*, *Display* (Например: “Das farbige *TFT-Display* mit 80x160 Pixel ist gut ablesbar”));

б) информативную функцию, подразделяющуюся на: познавательную функцию, выполняемую при познании, изучении и освоении окружающей среды (данную функцию осуществляют слова, передающие накопленные человеком опыт и знания: *Black Power*, *kontern*, *Fairness* и др. (Например: “Zudem scheint *Fairness* und Gleichheit für alle Spieler eine wichtige Komponente für den Erfolg zu sein: So hat *Counter-Strike* praktisch alle Zufallsfaktoren eliminiert – und die Spieler wären wohl auch erbost, sollte sich das ändern”)); индикативную функцию, реализующуюся при выделении, указании на называемый объект (реализация данной функции была выявлена, в частности, в статье «Olympia-2018 ohne NHL-Stars», в которой, англоамериканизмы указывают в том числе на конкретных спортсменов (Например: “Alexander Owetschkin, russischer *Superstar* der Washington Capitals, kündigte an, er werde auch ohne den Segen der NHL nach Pyeongchang reisen”));

в) заместительную функцию, в состав которой входят: синонимо-дифференцирующая функция, выполняемая при разграничении значений синонимов (данная функция согласуется с такими причинами заимствования, как стремление к устранению избыточной полисемии исконного слова, потребностью в уточнении и/или детализации соответствующего понятия и тенденцией к экспрессивности, имеющей следствием появление иноязычных стилистических синонимов (Например: *Doping* (со значением «запрещенные вещества, используемые с целью улучшения спортивных показателей», отличающее данное понятие от немецких эквивалентов *Aufputschmittel*, *Substanz*, *verbotene Stoffe*); разговорное *Job* (со значением «работа, задание», стилистически нейтральными и более широкозначными эквивалентами которого являются *Arbeit*, *Arbeitsplatz*, *Beruf*) (Например: “Die Reiter, die ich im Fokus hatte, waren sehr gut. Jeder hat seinen *Job* erledigt”)); компрессивная функция, осуществляемая при лингвистической экономии (данная функция коррелирует с соответствующей языковой причиной заимствования, а именно стремлением говорящего минимизировать длительность своего высказывания (Например: *City* (немецкими эквивалентами которого являются *Geschäftsviertel*, *Geschäftszentrum*, *Innenstadt*), *Fan* (в немецком *begeisterter Anhänger*); *Star* (ср. с немецким *gefeierter*, *berühmter Sportler*), Например: “Der irische *Superstar* muss sich wohl vor Gericht verantworten”));

2) группа функций, ориентированная на отношение «человек-знак», наиболее важными в составе которой являются:

а) экспрессивная функция, в свою очередь, объединяющая следующие: эмотивную функцию, подразделяющуюся на: адмиративную функцию, проявляющуюся при попытке вызвать у читателя/слушателя чувство восхищения, очарования, и репрессивную функцию, выполняемую для провокации у читателя/слушателя чувства недовольства (примеры адмиративной функции: “Der *NBA-Champion* der Jahre 1955, 1967 und 1983 sicherte sich die Rechte am Aufbauspieler Markelle Fultz” (данный англоамериканизм, использованный вместо возможного нейтрального варианта *Gewinner*, *Meister*, призван вызвать у читателя восхищение, уважение к успешной истории выступлений команды); примеры репрессивной функции: “Athleten Deutschland» soll unter anderem den Kampf gegen *Doping* und gegen *sexualisierte Gewalt* im Sport unterstützen und sich auf dem Feld der Athletenförderung engagieren” (данные англоамериканизмы, обозначающие недопустимые, порицаемые явления, вызывают у читателя чувство возмущения), “*Premier-League-Stars* scheitern früh” (данный позитивно-оценочный англоамери-

канизм в сочетании с выражением «scheitern früh» усиливает эффект от неуспешного выступления спортсменов, что должно вызвать у читателя чувство неудовольствия, досады);

б) эмоционально-оценочная функция, состоящая в отражении отношения к называемому объекту (Например: “Überschattet wurde der Geländeritt in Aachen vom *spektakulären* Sturz von Leonie Kuhlmann” (англоамериканизм подчеркивает удивление и огорчение по поводу произошедшего инцидента));

с) аттрактивная функция, осуществляемая для активизации интереса читателя/слушателя (данная функция занимает особое место при формулировании заголовка статьи (Например: “Wie kämpft der *eSport* gegen *Doping*” (сочетание англоамериканизмов заставляет читателя задуматься, какой может быть допинг в киберспорте и как с ним можно бороться), “*Radprofi* Peter Sagan gelingt *WM-Hattrick*” (англоамериканизмы акцентируют внимание на профессионализме спортсмена и его выдающемся результате).

3) группа функций, ориентированная на отношение «знак-знак», в которую входят:

а) стилеобразующая функция, реализующаяся вследствие наложения сферой использования определенным социумом стилистического отпечатка на заимствованную лексику (в качестве примера приведем предложения из текста, относящегося к молодежной, игровой тематике, выдержанного в разговорном стиле с употреблением соответствующих заимствований, что призвано заинтересовать именно молодежную аудиторию: “Welches *Game* hat das Zeug zum *eSport*?”, “So gibt es beim umstrittenen *Ego-Shooter* “Counter-Strike” und dem *Fantasy-Strategiespiel* “League of Legends” Turniere mit tausenden Besuchern in den Hallen und Millionen *Online-Zuschauern* weltweit”, “Allerdings ist das die Ausnahme: Von den im Jahr 2016 meistverkauften Spielen der *Gaming-Plattform* “Steam” besitzen nur acht eine *eSport-Szene* und nur fünf haben auch tatsächlich eine sich haltende *Community* mit regelmäßigen *Events* entwickelt”);

б) текстообразующая функция, реализуемая в результате объединения англоамериканизмов, образующих тематическую сетку текста (в качестве примера приведем несколько предложений из статьи, имеющих в составе англоамериканизмы тематической группы «спорт и компьютерные технологии»: “Das Polar A370 ist ein neues *Fitnessarmband* mit *Display*”, “Überzeugt haben im *Praxis-Test* die Aufzeichnung der Herzfrequenz und die Darstellung der Ergebnisse in der *Smartphone-App*”, “Toll ist auch die Vielfalt der auswählbaren *Sportprofile*”, “Das farbige *TFT-Display* mit 80x160 *Pixel* ist gut ablesbar”, “Der *Touchscreen* lässt sich gut bedienen”, “Die Akkulaufzeit beziffert Polar mit vier Tagen”);

с) идиообразующая функция, осуществляемая при употреблении англоамериканизма в составе устойчивого выражения с целью создания определенного эффекта (Например: “Sontheimer *schreibt Poker-Geschichte*” (англоамериканизм употребляется с целью подчеркнуть мастерство и высокие результаты игрока, которым суждено войти в историю данного вида спорта); “Doch dann drehte der Britte auf und *schaffte den Turnaround* – er sicherte sich die Sätze drei, vier und fünf” (англоамериканизм используется с целью усиления эффекта, оказываемого на читателя)).

4) деривационная функция, проявляющая участие в словопроизводстве и образовании новых лексических значений (проявление данной функции в анализируемом нами материале можно проследить, в частности, на примере таких англоамериканизмов, как *Sport*, *Rekord*, *Trainer*, *Team*, от которых образовано большое количество слов: *Sportbund*, *Sportart*, *Sportprofil*, *Rekordmeister*, *Rekordrunde*, *Cheftrainer*, *Bundestrainer*, *Teambus*, *Nationalteam*, *Teamkollegen* и др. (Например: “Wie kann es sein, dass der *Weltrekordhalter* sauber ist, wenn alle anderen Läufer unter den zehn schnellsten der Welt des *Dopings* überführt, vor Gericht stark belastet oder gar lebenslang gesperrt wurden?”).

Необходимо отметить различную количественную представленность заимствований, выполняющих ту или иную функцию. Наиболее важной является группа «знак-предмет» (138 единиц – 67% всего фактического материала). Значительную роль играют также заимствования с функциями группы «знак-знак» (43 единицы – 21%). Наименьшее же значение имеет группа функций «человек-знак» (24 единицы – 12%).

Литература

1. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): учеб. пособие. 3-е изд. М.: ИВИ-ТЕЗАУРУС; Курск: РОСИ, 2001.
2. Гороховская З.Ю. Заимствования как способ пополнения словарного состава немецкого языка (на примере семантической группы «Система школьного и вузовского образования») // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. 2012. № 2(66). С. 106–108.
3. Гринев С.В. Терминологические заимствования (краткий обзор современного состояния вопроса) // Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1982. С. 112.
4. Дьяков А.И. Функциональные особенности англицизмов и их дериватов в русском молодежном жаргоне // Изв. Южного Федерального ун-та. Сер.: Филологические науки. 2011. № 4. С. 100–111.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. М.: Наука, 1996.
6. Мирошниченко Л.Н. Факторы заимствования в спортивную терминологию немецкого языка // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. Т. 17. № 6. С. 95–100.
7. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка: учеб. пособие. М.: Academia, 2003.
8. DUDEN [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 02.02.2018).
9. Thielemann L. Anglizismen im Deutschen [Электронный ресурс]. URL: <http://lars-thielemann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm> (дата обращения: 02.02.2018).

IVAN STEPANOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANGLO-AMERICANISMS IN TEXTS OF GERMAN SPORT NEWS REPORTS

The article deals with the different kinds of borrowings of anglo-american vocabulary from the point of the reasons of borrowings and the functions accomplished in the texts of sport news items in German mass media.

Key words: *borrowings, anglo-americanism, extralinguistic and intralinguistic causes of borrowings, functions of borrowings.*

УДК 81-114.4

СУН ТЯНЬЛАНЬ

(sun.tyanlan@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ ПРОСТРАНСТВА НА МОЛОДЕЖНУЮ ЛИНГВОКУЛЬТУРУ КИТАЯ*

Рассматриваются особенности формирования языка молодежи КНР под влиянием всемирной сети Интернет. Проводятся аналогии между русскими и китайскими сленговыми выражениями. Выявляются фонетические и структурно-семантические особенности частотных выражений в языке молодежи двух культур.

Ключевые слова: лингвокультура, сленг, идиома, форум, интернет-пространство.

С каждым годом увеличивается число пользователей всемирной сетью Интернет. Во многих национальных языках зафиксированы неологизмы, возникшие в молодежной среде под влиянием интернет пространства: фильмы, мультфильмы, высокий процент рекламы дешевых товаров и многое другое. Китайский язык не стал исключением из этого.

Изучение языка молодежи стало очень популярной темой лингвистических исследований. Так же в Китае ученые уделяют большое внимание улучшению преподавания китайского языка иностранцам. Как говорят китайские мудрецы: «Жизнь похожа на прекрасный пейзаж. И хотя мы живём в его центре, описать его можно, только находясь в выгодной точке зрения». Известный китайский лингвист Люй Шусян (LV Shuxiang) считает, что человек, не владеющий иностранным языком, не может постигать специфику родного языка. Известный китайский писатель Лу Синь (Lu Xun) сказал, что чем преподаватель иностранного языка лучше сопоставляет иностранный язык с родным языком, тем у него удачнее будет судьба.

К различным аспектам проблемы развития современного русского языка в лингвистической науке последних двух десятилетий обращались в своих работах А.В. Бондарко, Н.С. Валгина, В.Г. Гак, Е.А. Земская, Ю.Н. Караулов, М.Н. Кожина, М.В. Колтунова, Л.П. Крысин, М.В. Панов, Ю.В. Рождественский, О.Б. Сиротинина, Г.Н. Складневская, Н.Ю. Шведова и др.

В результате влияния разных аудио- и видеоматериалов, размещенных в сети, возникшие слова отличаются от литературного и разговорного языка, т. к. ими пользуются только в определенной среде Интернета. Например, в QQ, Wechat, Weibo и т. д. Такой зарождающийся язык сильно упрощает общение между людьми, потому что всего несколько слов могут заменить целое предложение. Именно поэтому такой слой лексики (интернет-сленг) бурно развивается.

В связи с тем, что в китайском языке представлены и иероглифы, и pinyin (транскрипция), китайский интернет-сленг может считаться одним из самых своеобразных в мире.

Также это необходимо, потому что в настоящее время развитие взаимоотношений между Россией и Китайской Народной Республикой (КНР) заставляет по-новому взглянуть на профессиональные навыки переводчиков, осуществляющих общение между народами двух государств. Лингвистика и переводоведение переключились с изучения письменного языка на исследование и анализ непосредственного живого общения, лексических единиц, которые постоянно развиваются и видоизменяются [4].

Словарный состав современного китайского языка постоянно пополняется, ведь язык – это открытая система, в связи с этим происходит много лексических и графических изменений. На современном этапе одной из самых актуальных является проблема изменения лексики в молодежной группе. Это – слова, активно «живущие» в чатах, форумах, или так называемый молодежный сленг.

В ходе исследования молодежного сленга в Китае были поставлены следующие задачи: познакомиться со словами, характерными для подростков, определить место сленга в речевой культуре под-

* Работа выполнена под руководством Королевой И.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ростков; выявить источники и причины возникновения молодёжного сленга; разобраться в смыслах и происхождении сленговых слов; сопоставить восприятие сленговых выражений с русскими аналогичными или подобными явлениями.

Молодежный сленг – это своеобразный код определенной референтной группы. Китайский молодежный сленг обусловлен в основном внешними причинами, а именно – социальными преобразованиями [2], что в полной степени объясняет актуальность исследования выбранной темы. В связи с чем, изучение сленга помогает понять причины и степень изменения всего общества в целом посредством языка и общения.

Сленг может охватывать почти все области и ситуации жизни, описывая практически всё, т. к. появление сленга вызвано внешними причинами. Благодаря изучению сленга, можно понять изменения общества, а именно языка и культуры [8].

Под влиянием широкой доступности к форумам разных тематик создаются также свои неологизмы. **Форум** (веб-форум, интернет-форум) – это сайт, предназначенный для проведения онлайн-дискуссий, неформального общения.

Выражение 灌水 (guànshuǐ) – первоначально обозначает «вливать воду в ёмкость». После того, как появился Интернет, данное слово на электронном дискуссионном форуме “BBS” получило ещё одно новое значение: «отправить много бессмысленных постов, спам». Пользователи с помощью разных крупных форумов в Интернете таким образом выражают недовольство происходящими событиями в реальной жизни. Если сравнивать с русским языком, то это выражение можно было бы перевести как «точить лясы, зацепиться (молоть) языками, болтать». Из-за большого количества бесполезной информации, в Китае в Интернете можно видеть такое сообщение: 禁止在论坛内灌水! – нельзя вливать воду в форуме!

Следующее выражение 抢沙发 (shāfā) означает того человека, кто первым отвечает на пост на сетевом форуме. Автора поста зовут “first floor”, сокращённое название “1z” – шустрый, того, кто вторым отвечает на пост, зовут “second floor”, сокращённое название “sf”, т. е. – диван. Существует и другое объяснение: пользователи смотрят посты, вдруг вышел новый пост, а на данный момент первый пользователь, отвечающий на пост, кричал “so fast” (так быстро). Данное выражение очень тесно связано с английским “沙发” = so fast. У этого выражения есть и русская аналогия – «первый на полке». Это слово обычно употребляется, когда на сайте в комментариях под видео пишут: 抢沙发! – «я первый человек, который посмотрел это видео».

Есть на форумах и критика. Например, выражение 蜀黍 (shǔshú) – обозначает «странный пожилой дядя, у которого имеется страсть к молодой девушке». Или 这真是个好蜀黍! – «какой старый хитрый дядя». Это слово часто появляется на эротических форумах, которые предлагают связь с молодыми красивыми девушками. Такие мужчины обычно одеты в яркую, не по возрасту одежду, а их поведение можно назвать странным.

У этого китайского выражения есть русская аналогия определения, характеризующего человека, – «старый Дон Жуан», «старый ловелас». Для передачи точного смысла также может быть использовано выражение «седина в бороду, а бес в ребро». «Ловеласом» принято называть того, кто «волочится» за женщинами, соблазнитель женщин (от имени Lovelace, героя английского романа С. Ричардсона «Кларисса Гарлоу»). Основным в понимании объекта описания является значение «похотливый, хитрый, плохой, старый мужчина».

Самым интересным явлением интернет-сленга в Китае является сочетание иероглифов, их частичное звуковое совпадение с цифрами. Изменение тона в произнесении иероглифа может изменить его на цифру. Особенно это популярно при написании SMS или в сообщениях. Используется для экономии времени. Рассмотрим это явление подробнее.

肿么了 (zhǒng mò le) – это сочетание может быть переведено, как «что случилось?» Например: 你肿么了? 发生什么事儿了? – Что с тобой? Что случилось с тобой?

Это выражение можно назвать диалектным, т. к. оно популярно особенно в г. Цзаочжуан провинции Шаньдун.

Внутри речевой модели может встречаться «цифровая аббревиация», т. е. целая фраза заменяется определенным числом (цифрой) на основе схожести звукового облика.

Например:

748 (qīsibā «去死吧») – в переводе на русский «иди и умри». Цифра 7 произносит как звук 去 (иди), а 4 – как 死 (смерть), 8 здесь просто частица и не имеет важного синтаксического и семантического значения. Например, в Китае можно сказать: «ты, срочно, иди и умри!» – 你赶紧748!

7458 (qīsīwǔbā «气死我了») – «выводить из себя». Цифра 7 произносит как звук 气 (сердиться), а 4 также обозначает 死 (смерть), 5 понимается как 我 (я, меня), 8 – частица. Если составить из цифр выражение, то получится дословно такое значение – 你简直458! «ты меня бесишь!»

88 (bāibāi «拜拜») – это означает «пока, до свиданья». Слово 拜拜 произносится как «бай-бай», а 88 – «баба», их произношение очень похоже.

526 (wǒle «我饿了») – «я голодный». Цифра 5 произносится как 我 (я), а 2 – как 饿 (голодный), 6 – частица. Например, мы можем сказать маме: мама, я голодна! – 妈妈, 526!

918 (jiùyào «就要发») – «Вперед! Давай!». Цифры 98 – это словосочетание 就要 (скоро, секунду), а 8 обозначает 发 (отправиться, идти вперед). Например: 我很快918! – Буду через секунду!

В повседневной жизни не только молодежь в своей речи использует игру слов и цифр, но и экономические компании. Например, на вывесках в заведениях. Бар с названием «519» (wǒyàojiǔ 我要酒) на слух звучит как «я хочу выпить». Такая игра слов также используется для того, чтобы проще запоминать телефон.

Например, телефон заказа еды в «Макдоналдсе» записывается 4008-517-517 (wǔyāoqī «我要吃»), но последние цифры на слух произносятся со значением – «я хочу есть», т. е. 5–我 (я), 1–要 (хотеть), 7–吃 (есть).

Такой способ образования сленговых выражений существует лишь в Китае ввиду особенности китайского языка, заключающейся в ограниченном числе слогов и возможности фонетических замен. В России этот способ словообразования развит мало.

Лексические образования могут иметь метафорический или метонимический переносы, т. е. быть созданы дополнительные оттенки значения слова на основе образного сравнения [6]

Например: 颜值 (yánzhí) – «оценка облика человека». Это выражение обозначает измерение степени красоты, внешности у человека или предмета. В том числе, иероглиф «颜 (yán)» обозначает «внешность, облик», а иероглиф «值 (zhí)» – «параметр, оценка». Зачастую это выражение употребляется для обозначения красивого героя фильма или человека с модельной внешностью. Например: выражение 他的颜值很高，所以吸引了很多女孩子的目光 служит высокой оценкой внешности молодого привлекательного человека, который нравится многим девушкам.

小鲜肉 (xiǎoxiǎnròu) – «молодой и сладкий», если про девушку, то можно перевести – «как конфетка». Также «小 (xiǎo)» значит «молодой и энергичный», «средний возраст» около 15 лет. Иероглиф «鲜 (xiān)» обозначает «нет опыта в любви», «肉 (ròu)» – физически здоровый, спортивный человек.

В 2014 г. в Интернете впервые появилось такое слово и потом быстро распространилось и стало одним из самых популярных слов. Это слово обычно означает доброго, замечательного парня, спортивной фигуры, героя фильма, обладающего высокими моральными качествами, в возрасте от 15 до 30 лет, у которого мало опыта в любви, а его облик привлекателен и сладок для глаз.

Оба слова обозначают «красивый, привлекательный мужчина», из этого следует распространенное мнение: все женщины любят красавцев.

人丑就要多读书 (rénchǒujiàoduōdúshū) – эта фраза появилась благодаря одной китайской 22-летней девушке, которую приняли в шесть известных американских университетов, а также же она по-

лучила полную стипендию. После этого ее слова стали популярными в среде пользователей. Это выражение означает, что тот, кто выглядит некрасиво, должен хорошо и старательно учиться, чтобы восполнить свои недостатки.

Это – не только популярная фраза, но и искренний совет. Внешность – не самое важное, важны твои духовные качества. Можно сопоставить с русской пословицей: «По одежде встречают, а по уму провожают» – 人不可貌相, 海水不可斗量.

Под влиянием игрового пространства Интернета также появляются новые слова и выражения. Например: 拉仇恨 (lāchóuhèn) – «вызывать ненависть», дословно в онлайн-играх обозначает «раздразнить монстра». В реальной жизни в большинстве случаев оно подразумевает употребление в речи молодых людей слов, которые вызывают неудовольствие или неодобрение людей, или же поведение молодежи вызывает агрессию. При этом данное слово имеет нейтральный стиль, поэтому его часто употребляют в качестве шутки.

К примеру, когда кто-то показывает друзьям свои новые товары, купленные со скидкой, либо говорит об успехах по снижению веса за короткое время, либо демонстрирует другие дела, которыми хвастается. В таком случае друзья обычно реагируют, используя фразу: 他们简直是在拉仇恨! – «я тебя ненавижу!», что передает чувство зависти.

Выражение 元芳体 (*yuánfāngtǐ*) очень популярно в чат-общении. Пользователи Интернета употребляют его при рассказе о каком-то событии, а потом в качестве шутки добавляют одну фразу, которую можно перевести как «Юань Фан, что вы думаете о данном событии?» – 元芳体?. Это выражение пришло из одного старинного детективного сериала «Профессиональный детектив Ди Жэньцзе». В этом сериале детектив Ди Жэньцзе постоянно советуется с ассистентом Ли Юаньфан, чтобы он помогал анализировать обстоятельства дела [8]. Очень напоминает русский фильм «Шерлок Холмс и Доктор Ватсон», в котором Холмс обращается с такими же вопросами к коллеге по расследованию – доктору Ватсону. А еще можно встретить в мультфильме «Следствие ведут колобки»: «что вы думаете, коллега?».

Интернет-пространство в настоящее время является уникальной площадкой для коммуникации. Это – средство анонимного, открытого и практически неограниченного обмена информацией как внутри одной страны, так и с расширенной географией. Тем не менее, Интернет часто относят к средствам массовой информации. Он наравне с печатными изданиями, телеканалами и радиопередачами подвержен государственной цензуре, а в Китае особенно. С этой точки зрения представляется любопытным рассмотреть особенности Интернет-сленга именно в Китае – стране, осуществляющей строгую «филтрацию» содержания сети Интернет.

Итак, следует отметить, что китайский язык имеет различные источники пополнения словарного сленгового состава. Наблюдаются заимствования, развитие нового значения слова и другие. Специфическим методом образования сленговых слов и выражений в китайском языке является набор цифр. Основными источниками стоит считать молодежные форумы, которые очень популярны в сети Интернет.

Литература

1. Беглова Е.И. Жаргонизмы в русском языке Стерлитамак: Изд-во Стерлитамак. гос. пед. ин-та, 1994.
2. Болдарева Е.Ф. Языковая игра как форма выражений эмоций: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
3. Вахитов С.В. Лекции о русском сленге. Уфа: Изд-во БГПУ, 2001.
4. Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века: материалы Междунар. науч.-практ. Интернет-конференции студентов, магистрантов и аспирантов / под общ. ред. А.К. Сулеймановой. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016.
5. Китайский сленг online [Электронный ресурс]. URL: <http://sadpanda.cn/archives/9550> (дата обращения: 04.02.2018).
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1999.
7. Строгонова Е.А. Сравнительный анализ словообразовательных моделей интернет-сленга в русском и китайском языках в контексте влияния социальной среды // Вестник науки Сибири. 2014. № 2(12). [Электронный ресурс]. URL: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/viewFile/1018/679> (дата обращения: 04.02.2018).

8. Туманова Е.В. Типы языковых сокращений в китайской лексике молодежных чатов (на материале сайта Вейбо) [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/11192> (дата обращения: 04.02.2018).
9. Цветкова С.С., Колпашникова А.В. Китайский разговорный язык. Сленг // Молодой ученый. 2015. № 19(99). С. 707–709. URL: <https://moluch.ru/archive/99/22332/> (дата обращения: 04.02.2018).
10. Цибизова О.В. Современный молодежный жаргон: проблемы лексикографического описания: дис. ... канд. филол. наук. Северодвинск, 2006.
11. Шишкова Д.Д., Забелина Н.А. Сленг российских подростков в лингвостилистическом и социальном аспектах // «Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования»: сб. ст. по материалам II Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3. (г. Новосибирск, 16 апреля 2012 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/studconf/science/ii/27259> (дата обращения: 04.02.2018).

SUN TANLAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE INFLUENCE OF INTERNET SPACE ON YOUTH LINGUOCULTURE IN CHINA

The article deals with the features of developing the youth language of the People's Republic of China under the influence of a world network of the Internet. The analogies between Russian and Chinese slang expressions are made.

The phonetic and structural-semantic features of frequency expressions in the language of youth of two cultures are revealed.

Key words: *linguoculture, slang, idiom, forum, Internet space.*

УДК 811.11

А.Ю. ЧЕБАНОВА
(nastasja.che@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРЕСУППОЗИЦИИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ*

Рассматриваются и иллюстрируются примерами типы presupпозиций в рекламных текстах немецкой прессы, устанавливаются наиболее частотные из них. Выявляется основная функция presupпозиций в рекламном тексте.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, presupпозиции, рекламный текст, манипулирование, влияние.

Финский писатель и журналист Марти Ларни однажды сказал: «Реклама – это средство заставить людей нуждаться в том, о чем они раньше не слышали». Не секрет, что рекламодатели умело манипулируют сознанием человека, и во многом это происходит благодаря приемам нейролингвистического программирования (НЛП). Не утихают споры о том, можно ли считать НЛП наукой, однако несомненен интерес ученых к данной теме [2; 5, с. 106–111; 6, с. 93–97]. Являясь частью практической психологии, НЛП изучает взаимосвязи между языком и протекающими психическими процессами в сознании человека [2]. Применение данной методики планировалось в медицинских целях (помощь людям в глубокой депрессии, избавление от последствий стресса и т. д.). Однако сегодня в умелых руках рекламодателей НЛП превратилось в средство привлечения клиентов. В данной статье мы рассмотрим один из часто употребляемых в современной рекламе приемов нейролингвистического программирования – presupпозиции.

Цель данной статьи – выявить и рассмотреть особенности использования presupпозиций в немецких рекламных печатных текстах. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) создать картотеку примеров, иллюстрирующих применение presupпозиций в печатной рекламе немецкой прессы; 2) выявить в рекламных текстах основные типы presupпозиций; 3) определить основную функцию presupпозиций в рекламных текстах.

Объектом исследования являются печатные рекламные тексты немецкой прессы. Предмет работы – рекламные тексты, содержащие в себе presupпозиции. Поставленная цель, задачи и объект статьи предопределили выбор методов исследования: 1) метод сплошной выборки; 2) метод интерпретации; 3) классификация; 4) обобщение. Исследовательским материалом послужили 60 рекламных текстов из популярного немецкого журнала “der Spiegel”.

До сих пор не существует общепринятого определения понятия «presupпозиция». Ряд исследователей понимают этот феномен как наличие у человека неких фоновых знаний, позволяющих ему понять прочитанный им текст [1, с. 84–89; 4, с. 236–255]. В рекламном же тексте presupпозиции представляют собой скрытый подтекст, воспринимаемый читателем как аксиома, что помогает создателям рекламы внушить потенциальным покупателям определенную мысль, вызвать у них к себе доверие. В настоящей работе мы классифицировали все случаи употребления presupпозиций в рекламных текстах следующим образом: вопросы, оценка, допущения, противопоставления, ложные выборы. Далее остановимся на каждом из них.

Итак, первый тип presupпозиций – это вопросы. Мы выяснили, что для рекламных текстов, содержащих presupпозиции, не характерно использование общих вопросов. Гораздо чаще можно встретить специальные вопросы или вопросы к подлежащему. Наиболее распространенными вопросительными

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

словами являются: *когда, где, зачем, почему, за что*. Отметим, что немаловажную роль играет содержание самого вопроса. Обратимся к рекламному тексту компании “Deutsche Post & World Net”: “Warum wir der weltweite Logistiker Nr.1 werden?” [13]. Пресуппозиция, заложенная в данном вопросе, звучит так: наша компания № 1 в мире. Отметим, что автор смещает акцент в вопросе на причину успеха. Таким образом, сам факт первенства фирмы воспринимается читателем как непреложная истина. Следующим примером служит рекламный текст марки одежды “Van Laack”: “Was uns verbindet? Stil” [8]. Несмотря на то, что автор не оставляет этот вопрос без ответа, читатель не замечает подтекст «нас что-то связывает» или «нас связывает чувство стиля». С помощью пресуппозиции автор сокращает дистанцию между престижной маркой и покупателем, создавая иллюзию доступности товара. Интересен, на наш взгляд, и рекламный текст компании “American Express”: “Vera Burgemeister. €-Tag: 23. November 2001. Wann ist Ihr €-Tag?” [12]. Важно подчеркнуть, что перед покупателем не стоит вопрос, хочет ли он хранить деньги в евро. Рекламодатель намеренно спрашивает лишь о том, когда это произойдет, тем самым совершая выбор за самого читателя. Кроме того, автор подкрепляет свой вопрос примером человека, который начал хранить деньги в данной валюте, называя при этом его имя и точную дату открытия счета, что побуждает читателя начать действовать. Но существуют и общие вопросы, на которые нельзя ответить неправильно с точки зрения рекламодателя. Рассмотрим рекламный текст банка “Volkswagen Bank”: “Denken Sie auch mal an was anderes als an Geld?” [8]. Если читатель ответит «Да» – значит, он думает о деньгах, но и еще о чем-то; если ответит «Нет» – значит, думает только о деньгах. Очевидно, скрытый подтекст – «вы думаете о деньгах», что весьма выгодно, учитывая направленность деятельности фирмы. Данная модель встречается на страницах журналов довольно часто.

Следующий тип пресуппозиций, отмеченный нами в ходе исследования, – оценка. Хорошо известен тот факт, что содержащаяся в рекламном тексте оценочная лексика оказывает эмоциональное воздействие на читателя [3, с. 44–47; 7, с. 49–52]. Отметим, что не все тексты, содержащие оценочную лексику, служат примером использования пресуппозиций, ведь основным требованием остается наличие скрытого подтекста. Обратимся к рекламе торговой марки “IMPRESSA”: “Genießen Sie vielmehr perfekten Kaffee, Espresso oder Cappuccino, der mit modernster Schweizer Technologie hinter der edlen Front zubereitet wird” [13]. Во-первых, следует отметить употребление оценочного глагола ‘*genießen*’ и эпитетов ‘*perfekt, edel*’, выполняющих прагматическую функцию. Во-вторых, укажем на содержащуюся в данном тексте пресуппозицию. Сама фраза «наслаждайтесь превосходным кофе» в рекламе кофейной машины сигнализирует читателю о том, что именно кофейная машина данной марки способна приготовить вкусный кофе. Вам остается только купить ее. В рекламе компании “Samsung” также применяется оценочная лексика: “Mit dem Samsung LCD-TV mit LED-Technologie bricht eine neue Epoche des Fernsehens an. Der EISA Innovationspreis Gewinner 2006/2007 wird garantiert auch Sie begeistern” [11]. Помимо употребления оценочного глагола ‘*begeistern*’ (восхищать, удивлять), автор употребляет выражение «и Вас удивит». Подсознательно мы понимаем, что кого-то этот телевизор уже восхитил, а значит, данное чудо техники заслуживает внимания. Также стоит упомянуть о том, что в рассматриваемом нами предложении автор намеренно заменяет название телевизора конструкцией «победитель премии EISA 2006/2007 как лучшая инновационная разработка». Именно этот факт можно рассматривать в качестве пресуппозиции в данном рекламном тексте. Заинтересовала нас и реклама немецкого банка “Deutsche Bank Gruppe DWS”: “Kein Wunder, dass die DWS jetzt zum 6. Mal zur Fondsgesellschaft des Jahres gewählt wurde” [8]. Обратим внимание на вводную конструкцию «не удивительно», в ней заключена пресуппозиция. В шестой раз банк выбран лучшим, однако то, что этот факт выставлен как неудивительный, дает сигнал покупателю об успешности и высоком статусе фирмы.

Не менее интересным типом пресуппозиций являются допущения. Схема такого приема выглядит следующим образом: событие, которое произойдет, + то, что вы хотите получить. Частотными союзами в таких текстах являются: *как только, после того, если... то, прежде чем, несмотря на*. Приведем пример рекламного текста одного из туристических агентств: «Ob Sie einfach nur die Seele

baumeln lassen oder den Winter beim Skifahren, Snowboarden oder Winterwandern genießen: Sie werden reich an schönen Erinnerungen nach Hause kommen» [13]. Итак, будущее событие – вы поедите в Швейцарию, будете кататься на лыжах, отдыхать и так далее. Желаемое для рекламодателя событие – вы вернетесь домой с массой прекрасных воспоминаний. Автором выстраивается причинно-следственная связь, объединяющая отдых, организованный данной компанией, и прекрасные эмоции/воспоминания. Похожий эффект достигается создателями рекламы обувной марки “Clarks”: “Come to Clarks – enjoy walking” [11]. Несмотря на эллиптичность конструкции, не составляет труда установить следующую логическую цепочку: после того, как вы начнете носить обувь нашей фирмы, вы начнете наслаждаться ходьбой.

Довольно сильным воздействующим эффектом обладают противопоставления. Характерными для данного типа пресуппозиций являются союзы: *чем... тем, насколько... настолько*. Обычно такие противопоставления очень противоречивы, т. е., следуя логике, они друг друга взаимоисключают, но в рекламном тексте выступают как прием эмоционального воздействия. В качестве примера рассмотрим рекламный текст строительной компании “КАМРА”: “Je größer Ihre Ansprüche, desto mehr können wir Ihnen bieten” [9]. Как правило, чем выше запросы у потребителя, тем меньше ему могут предложить. В этом же рекламном тексте наоборот, что скрыто, подчеркивает профессионализм команды, широкий выбор товаров, высокое качество услуг и т. д. Аналогичный пример находим в рекламе сети банков “DWS”: “Je länger die Zeit bis zum Rentenbeginn ist, umso höher ist dabei der Aktienfond-santeil” [13].

И последний тип пресуппозиций, но один из наиболее популярных среди рекламодателей – это ложные выборы. Из самого его названия следует, что читателю предлагается выбрать один из предложенных вариантов. Но почему же такие выборы названы ложными? Дело в том, что создатели рекламных текстов намеренно ставят читателя перед таким выбором, который в любом случае был бы выгоден заказчику. Например, сеть авиакомпаний “Star Alliance” в своей рекламе предлагает читателю выбрать: “Sie möchten gern Star Alliance Gold Mitglied werden oder einfach mehr über den Star Alliance Verbund erfahren?” [9]. Очевидно, рекламодатель вынуждает потенциального покупателя так или иначе ознакомиться с деятельностью фирмы, узнать о ней больше. Заслуживает внимания и рекламный текст компании “Bussen&Bahnen”: “Wo würden Sie lieber aus einem Sekundenschlaf erwachen?” [13]. На картинке изображен мужчина за рулем, попавший в аварию из-за того, что заснул, и мужчина в автобусе. Создатели рекламного текста не оставляют выбора читателю, ведь никто не согласится добровольно подвергать опасности свою жизнь. Более того, после данного вопроса автор приводит ужасающую статистику аварий, виной которых стали заснувшие за рулем водители. Цель данной рекламы – убедить людей перемещаться общественным транспортом, подчеркивая его безопасность.

В качестве резюме отметим: 1) пресуппозиции – довольно частые и распространенные явления в печатной рекламе; 2) существует несколько типов пресуппозиций в рекламном тексте: вопросы, оценка, допущения, противопоставления, ложные выборы; 3) пресуппозиции, как составной компонент нейролингвистического программирования, выполняют в рекламном тексте воздействующую функцию. При помощи таких приемов авторы рекламных текстов оказывают влияние на сознание потенциального покупателя, внушая ему определенную мысль или идею. По частотности употребление лидируют такие типы пресуппозиций как вопросы (30%), оценка (28%) и ложные выборы (25%).

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1973. Т. 32. № 1. С. 84–89.
2. Дилте Р. Фокусы языка: изменение убеждений с помощью НЛП / пер. с англ. А. Анистратенко. СПб: Питер, 2010.
3. Красавский Н.А. Оценочная лексика в рекламном тексте (на материале немецкоязычной прессы) // Номинация и дискурс. Рязань: Изд-во РГПУ. 1999. С. 44–47.
4. Наумова Л.А. Пресуппозиции в логике и лингвистике // Философия: в поисках онтологии: сб. тр. Самар. гуманит. акад. Самара: Изд-во СаГА, 1998. Вып. 5. С. 236–255.

5. Рубанова О.А., Манжелевская Е.В. Приемы языкового манипулирования, содержащие отрицательное прагматическое значение (на материале английского языка) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2017. № 1(114). С. 106–111.
6. Середа П.В. Многозначность как средство манипулятивного воздействия в политическом дискурсе // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ. 2011. № 1(11). С. 93–97. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1301385437.pdf> (дата обращения: 01.03.2018).
7. Чебанова А.Ю. Оценочная лексика в немецком рекламном тексте // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 4(08). С. 49–52. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/jurnal/26> (дата обращения: 01.03.2018).
8. Spiegel, Nr. 11 / 13.03.2000.
9. Spiegel, Nr. 20 / 14.05.2001.
10. Spiegel, Nr. 35 / 28.08.2006.
11. Spiegel, Nr. 39 / 24.09.2001.
12. Spiegel, Nr. 44 / 29.10.2001.
13. Spiegel, Nr. 48 / 26.11.2001.

ANASTASIYA CHEBANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PRESUPPOSITIONS OF NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING (NLP)
IN ADVERTISING TEXTS OF THE GERMAN PRESS**

The basic types of presuppositions in advertising texts of the German press are under consideration and illustrated by examples, the most frequent ones are discovered. The main function of presuppositions in advertising text is revealed.

Key words: *neurolinguistic programming (NLP), presuppositions, advertising text, manipulation, influence.*

Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 372.881.111.1

А.Ю. ДОРОФЕЕВА
(AlexD1995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ УСТНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ*

Раскрывается сущность интерактивного подхода. Рассматривается интерактивное взаимодействие как форма обучения. Сформулированы методические рекомендации для успешного использования интерактивных методов обучения на уроках в старшей школе.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивное взаимодействие, интервью, интерактивный подход, активные методы обучения, речевая деятельность.

Одними из самых ярких характеристик настоящего времени являются процессы информатизации и глобализации мирового сообщества, что оказывает влияние на систему образования. На сегодняшний день очевидно, что происходит становление единого взаимозависимого поликультурного мира посредством вступления во взаимодействие представителей разных культур с последующим обменом информацией и опытом. Неизменно увеличивается спрос на возможность реальной и виртуальной передачи информации, усиливается необходимость успешной культурной адаптации и эффективной коммуникации, а это, в свою очередь, влечет за собой изменения в требованиях, предъявляемых к полному среднему образованию. Особенно это касается изучения иностранных языков, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), главной целью которого должно стать формирование иноязычной коммуникативной компетенции – обеспечение способности и готовности школьников к участию в межкультурной коммуникации.

В методике преподавания иностранных языков существует тенденция к переходу от коммуникативного подхода к интерактивному, который был предложен зарубежными методистами (Leo van Lier и К. Yli-Renko). По мнению профессора Leo van Lier, «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах» [14].

К. Юли-Ренко считает, что «основное внимание при коммуникативно-интерактивном подходе уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории». Сегодня интерактивный подход и особенности интерактивного взаимодействия изучаются многими отечественными учеными, среди них Г.М. Андреева, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.С. Полат, Л.А. Милованова. Е.С. Полат предполагает, что интерактивное взаимодействие возможно при условии того, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества [6]. По мнению Л.А. Миловановой, не система языка (его лексический и грамматический состав), а именно речевая деятельность как средство межкультурного взаимодействия определяет формы и приемы работы на уроке иностранного языка, что и ведет к перенесению акцента с различного вида тренировочных упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, а это, в свою очередь, позволяет превратить уроки иностранного языка в творческую лабораторию, где решаются значимые для учащихся проблемы [4].

* Работа выполнена под руководством Скрыбиной О.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таким образом, можно сказать, что применяя интерактивный подход к обучению иностранным языкам на уроках, можно повысить эффективность процесса овладения навыками базового школьного иноязычного общения в условиях общеобразовательной школы. Однако, особенности организации устного интерактивного взаимодействия учащихся 9–11 классов на уроках английского языка в средней школе не изучены в полной мере, не выявлены также и наиболее эффективные методы интерактивного взаимодействия, обеспечивающие подготовку школьников к взаимодействию с представителями других культур.

Необходимость, вызванная смещением фокуса в сторону интерактивного взаимодействия, позволила нам сформулировать ряд методических рекомендаций по организации устного интерактивного взаимодействия учащихся на уроках иностранного языка в старшей школе, которые могут быть использованы студентами-практикантами, а также учителями иностранного языка.

Прежде всего, следует иметь в виду, что интерактивное взаимодействие предполагает взаимодействие, вообще, любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом основным компонентом является активное участие в диалоге обеих сторон – вопросно-ответная форма построения речи, управление ходом диалога, осуществление контроля за исполнением принятых решений.

Из этого следует вывод, что интерактивная модель обучения исключает доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия обучающийся становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом [9].

По мнению Ю.В. Гущина, интерактивными методами обучения являются активные методы – формы обучения, направленные на развитие у обучаемых самостоятельного мышления и способности решать поставленные задачи. Целью обучения служит развитие мышления у обучаемых, вовлечение их в решение проблем, расширение и углубление знаний, одновременное развитие практических навыков и умений общаться на иностранном языке [1].

Согласно Т.А. Мясоед, особенности интерактивного взаимодействия позволяют сформулировать следующие рекомендации для достижения поставленных учебных целей:

- учитель заранее определит для себя цель организуемой деятельности;
- наметит приемы и средства интерактивного взаимодействия,
- определит последовательность своих действий, т. е. алгоритм протекания и развития деятельности, ее внутренних закономерностей;
- подготовит необходимые материалы, ознакомится с литературой по интересующей его проблеме [5].

При подготовке к уроку с использованием интерактивных методов необходимо правильно выбрать форму работы. Для этого необходимо помнить о следующих критериях:

- поставленные задачи;
- количество участников занятия;
- возрастные особенности учащихся;
- уровень знаний учащихся;
- опыт школьников в этом виде деятельности;
- свой собственный опыт;
- условия осуществления данного занятия.

А.П. Панфилова предполагает, что учителем должна быть полно и детально продумана организация и проведение занятия:

- постановка целей и работа над ними;
- отбор содержания, форм и средств работы;
- продумывание способов организации деятельности;
- логическое построение деятельности и планирование действий во времени;
- прогнозирование характера протекания деятельности, предположение о возможных трудностях и проблемах, выбор путей по их преодолению и устранению [7].

При планировании интерактивного взаимодействия, по мнению С.Б. Ступиной, деятельность каждого учащегося, в зависимости от уровня обученности, должна быть соответствующим образом организована, и учитель должен осуществлять постоянный контроль над ее выполнением [10]. Таким образом, рекомендации по организации деятельности учеников могут быть следующие:

- работа учащихся в группах может быть организована так, чтобы учащиеся выбирали совместное решение проблемы и того, кто будет высказываться от лица группы;
- работа учащихся в группах может носить персонализированный характер, но индивидуальный характер задания работает на общий результат;
- организация работы в парах позволяет учащимся более полно и развернуто показать свое отношение к проблеме, выразить свое собственное мнение;
- организация ролевой игры позволяет разрешить созданные учителем ситуации, но при этом активизировать как чувства, так и мысли каждого учащегося;
- организация дискуссии будет полезна при решении неоднозначных вопросов, что мотивирует учащихся на поисковую активность и развивает способность слушать и принимать точки зрения других, а также отстаивать свою собственную;
- следует предоставлять учащимся возможность обсуждать проблемы как в парах, так и перед всем классом;
- следует организовывать взаимодействие так, чтобы принимали участие все ученики, процесс их взаимодействия должен находиться под контролем, должен соблюдаться баланс между количеством «слабых» и «сильных» учащихся в группе, чтобы интеракция проводилась на изучаемом языке, а не на родном.

Примером задания для организации интерактивного взаимодействия может служить интервью «University Interview» [13], в котором обучающиеся развивают критическое мышление, умение выражать свое мнение и точку зрения. Это задание имеет практическую ценность, т. к. в круг интересов учащихся на данном этапе входит сознательный выбор будущей профессии и поступление в ВУЗ (см. рис.).

University interview Role Plays for Today

Student A – Interviewer for Rose University
Before the interview, find out exactly what course the applicant has applied for.
S/he may choose one of the following five courses:

- English Language and Literature (including studying grammar and Shakespeare)
- Computer Science (including understanding how computers work and their future in society)
- Architecture (including structural engineering and building design)
- Business Management (including managing employees and starting your own business)
- Business Marketing (including understanding your customers, research and advertising)

Think of 3-5 questions specific to this course. Write them below.
During the interview ask 5-10 questions and note down the answers.

Target language: General questions (you can also think of others)

- 1) Tell me about yourself.
- 2) How do you think a friend or tutor who knows you well would describe you?
- 3) Do you think that a university degree will get you a better job? Why (not)?
- 4) What do you see yourself doing ten years from now?
- 5) What problems will your level of English cause at the university?
- 6) What are your strengths and weaknesses?
- 7) Are you more comfortable following or leading? Why is that?

Subject-specific questions

- 1) _____ ?
- 2) _____ ?
- 3) _____ ?
- 4) _____ ?
- 5) _____ ?

University interview Role Plays for Today

Student B – Applicant
You are about to attend an interview for Rose University.
Choose one of the following five courses below:

- English Language and Literature (including studying grammar and Shakespeare)
- Computer Science (including understanding how computers work and their future in society)
- Architecture (including structural engineering and building design)
- Business Management (including managing employees and starting your own business)
- Business Marketing (including understanding your customers, research and advertising)

Before the interview begins, think carefully about the questions they may ask. They will ask questions, both on the subject you choose, and also general questions, such as:

- 1) What do you see yourself doing ten years from now?
- 2) What are your strengths and weaknesses?
- 3) Are you more comfortable following or leading? Why is that?

Target language
Gaining extra time
That's an interesting question...
Let me think...
Obviously, it depends...
I would say (that)...
To be honest...
I'm not sure, but I think...
When you don't understand
What exactly do you mean by...?
Sorry, what was the question again?

Photocopiable © 2006 DELTA PUBLISHING from Role Plays for Today by Jason Anderson

University Interview

Н.Г. Суворова считает, что при подготовке и проведении уроков с использованием интерактивных методов, неизбежны методические ошибки:

- отсутствие четких целей интерактивного взаимодействия и представления о его конечных результатах;
- выбранная форма или метод проведения интерактивного занятия никак не связаны с поставленными целями или противоречат им;
- при выборе формы интерактивного взаимодействия не учитываются индивидуальные особенности возраста и интересы учащихся;
- учитель берет на себя те функции, которые могли бы реализовать сами учащиеся;
- допускается непоследовательность в организации интерактивного взаимодействия;
- учащиеся не получают необходимой информации для того, чтобы правильно выполнить задание [11].

По мнению Е.Д. Платоновой, при подготовке и проведении уроков с использованием интерактивных методов, следует помнить, что:

- необходимо придерживаться трехчастной модели организации интерактивного задания;
- недопустимо пропускать ни одного из этапов (подготовительный, содержательный, итоговый);
- при подведении итогов следует оценивать прежде всего полученный результат работы;
- больший акцент следует делать на групповые и парные формы работы;
- подбор материала урока осуществляется с учетом интересов учащихся на данном этапе обучения [8].

В заключении хотим отметить, что использование предложенного комплекса рекомендаций на уроках иностранного языка обеспечит высокую результативность и эффективность обучения, поможет избежать методических ошибок начинающим учителям и студентам-практикантам. Соответственно, правильно организованное интерактивное взаимодействие значительно увеличит время речевой практики на учебном занятии для каждого обучающегося, позволит реализовать творческий потенциал как учителя, так и учеников, добиться усвоения материала всеми участниками учебной группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи в свете требований ФГОС.

Литература

1. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
2. Дмитриева Е.Л., Тиняков О.А., Бурдастых Е.Н., Малышева Н.С. Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей школы // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2014. № 1(29). С. 239–249.
3. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Смысл: Academia, 2005.
4. Милованова Л.А. Технология иноязычного интерактивного взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/NPM/Pedagogica/1_1_milovanova%20l.a..doc.htm (дата обращения: 12.02.2018).
5. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения: спец. семинар для учителей. М.: Академия, 2004.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Academia, 2001.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие. М.: Академия, 2009.
8. Платова Е.Д. Коммуникативно-интерактивные задачи в развитии интерактивного взаимодействия студентов // European Social Science Journal. 2014. № 7–3(46). С. 148–155.
9. Рассказова Ж.В. О роли интерактивного обучения в процессе формирования исследовательской компетентности школьников // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 19–21. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3866/> (дата обращения: 24.02.2018).
10. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебн.-методич. пособие. Саратов: Издат. центр «Наука», 2009.
11. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: Новые подходы. М.: Педагогика, 2005.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01. Филология [Электронный ресурс]. URL: www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.01.pdf (дата обращения: 15.05.2018).
13. Anderson Jason. Role Plays for Today: Photocopiable Activities to Get Students Speaking Delta Publishing, 2006.
14. Leo van Lier. The Classroom and the Language Learner. Longman; New York, 1988.

ALEKSANDRA DOROFEEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE ORGANIZATION OF ORAL INTERACTIVE COMMUNICATION
OF STUDENTS AT ENGLISH LESSONS IN HIGH SCHOOL**

The article deals with the essence of interactive approach. The interactive communication as a form of teaching is under consideration. The methodological recommendations for the successful usage of interactive methods of teaching at lessons in high school are formulated.

Key words: *interactive learning, interactive communication, interview, interactive approach, active teaching methods, speech.*

УДК 372.878

В.В. ЕХИЛЕВСКАЯ
(william.woltz@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ИСКУССТВ*

Раскрываются понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», «исполнительская компетентность» с психологической и педагогической точек зрения. Рассмотрены сущностные характеристики исполнительской компетентности студентов-пианистов и приведены ее структурно-содержательные компоненты.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, исполнительская компетентность, студенты-пианисты.

Термин «компетентность» (от латинского слова *competo* – добиваться, соответствовать) представляет собой такие знания и опыт, наличие которых соответствует определенным стандартам и требованиям в заданной предметной области.

Термин «компетентность» используется в русле профессионально-педагогической деятельности и рассматривается как характеристика профессионализма (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов) [20], как совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия структурировать научное и практическое знание в целях эффективного решения педагогических задач (Н.В. Кузьмина) [9], определяется соотношением профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, с другой (А.К. Маркова) [11]; включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности (Л.М. Митина) [12].

В психологическом словаре под редакцией П.С. Гуревича профессиональная компетентность трактуется, как «достижение высшего уровня профессионализма в различных видах деятельности» [15]. В большой современной энциклопедии по педагогике под профессиональной компетентностью понимают «разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью» [10].

«Под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основополагающая на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» – такое определение дает И.А. Зимняя [7, с. 23].

Дж. Равен рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта [15]. Для ее оценки Дж. Равен предлагает вначале измерять ценность деятельности и лишь затем – совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности [Там же].

А.В. Сластенин рассматривает компетентность как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности [20]. По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность – это не столько объем знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения и использовать их в реализации своих профессиональных функций в нужный момент [6]. В свою очередь, В.П. Моныхов раскрывает понятие «компетентность» как совокупность профессиональных свойств, т. е.

* Работа выполнена под руководством Арановской И.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

способность реализовывать должностные требования на определенном уровне [13]. По мнению М.А. Холодной, компетентность можно охарактеризовать как особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [20].

Б.С. Гершунский считает, что профессиональная компетентность определяется «уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу» [5, с. 65].

Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается В.А. Адольфом как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;
- объем навыков выполнения задачи;
- комбинация личностных качеств и свойств;
- комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; направление профессионализации;
- теоретическая и практическая готовность к труду;
- способность к сложным культуросообразным видам действий [2].

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что компетентность и профессиональная компетентность рассматривается разными авторами:

- как актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, как интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [5, с. 23];
- как достижение высшего уровня профессионализма в различных видах деятельности [12];
- как разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью [10];
- как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности [15];
- как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности [17];
- как умение актуализировать накопленные знания и умения и использовать их в реализации своих профессиональных функций в нужный момент [4];
- как совокупность профессиональных свойств, т. е. способность реализовывать должностные требования на определенном уровне [10];
- как особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [18].

Внутри вышеназванных категорий также различают такие виды компетентности как: коммуникативная, познавательная, интеллектуальная и интеллектуально-корпоративная, информационная, технологическая, культурологическая, психологическая, психолого-педагогическая, профессиональная, социально-психологическая, общекультурная и др. [1; 3; 5].

В последнее время появилось много исследований, посвященных проблеме компетентности в сфере музыкального искусства. Некоторые работы основаны на общепринятой классификации компетенций. Другие исследователи ищут новые модели профессиональной компетентности в данной сфере.

Вместе с тем, анализ специальной музыкально-педагогической литературы подтвердил тот факт, что аспекты профессиональной музыкально-исполнительской компетентности ещё недостаточно изучены в педагогике музыкального образования несмотря на то, что уже накоплено множество подходов к формированию и развитию профессиональных музыкально-исполнительских умений и навыков.

Следовательно, процесс формирования исполнительской компетентности будущего музыканта требует новых теоретических и практических подходов к его организации.

Исполнительский процесс рассматривается в научной литературе в различных контекстах: искусствоведческо-акмеологическом, обще- и профессионально-педагогическом. При этом большинство исследователей феномен исполнительской компетентности не рассматривают как системное целое, т. е. как личностный конструкт и желаемое состояние.

Так, например, под исполнительской компетентностью К.И. Лохов понимает обладание знаниями в той или иной сфере исполнительского искусства. Согласно позиции К.И. Лохова, структуру исполнительской компетентности можно построить с помощью разделения суммы знаний о процессах музыкально-исполнительского творчества на более узкие сферы [10].

Современная система профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей требует проявления большего внимания к формированию их профессиональной компетентности. Исполнительская компетентность занимает значительное место в структуре профессиональных компетенций будущего музыканта, выступая важнейшим компонентом его профессиональной деятельности и залогом самосовершенствования.

Исследователи Н.Н. Абакумова и И.Ю. Малкова приходят к выводу о том, что исполнительская компетентность – это интегративное образование личности, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, степень сформированности которых позволяет музыкантам-исполнителям эффективно осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность [1].

По мнению Н.В. Васильевой, исполнительская компетентность оценивается по таким критериям как степень развития музыкально-творческих способностей, эмоционально-волевых качеств, мотивационно-ценностных ориентаций, степень сформированности системы знаний, умений, компетенций, рефлексивно-исполнительской позиции [4].

Также существует подход Е.Р. Сизовой, который в настоящее время нашел достаточно широкую реализацию в работах, связанных с профессиональным музыкальным образованием [19]. В структуре профессиональной компетентности будущего музыканта Е.Р. Сизова выделяет четыре тесно взаимосвязанных составляющих:

- *музыкально-слуховая компетентность;*
- *музыкально-аналитическая компетентность;*
- *музыкально-исполнительская компетентность;*
- *музыкально-педагогическая компетентность* [Там же].

Однако, на сегодняшний день мы можем наблюдать недостаточное количество исследований, посвященных проблеме исполнительской компетентности в педагогике профессионального музыкального образования. Вместе с тем, существует ряд работ в сфере педагогики общего музыкального образования, которые рассматривают содержание и структуру исполнительского аспекта профессиональной деятельности педагога-музыканта, что позволяет обратиться к данным подходам.

В связи с тем, что мы рассматриваем исполнительскую компетентность студента-пианиста, прежде всего, в контексте деятельностного подхода, обратимся к исследованию Г.М. Цыпина, где компоненты исполнительской компетентности педагога-музыканта рассматриваются по аналогии с компонентами человеческой деятельности, представленными в исследовании М.С. Кагана.

Согласно представлениям Г.М. Цыпина, в целостной структуре исполнительской компетентности педагога-музыканта можно выделить следующие компоненты – познавательный, ценностно-ориентационный, коммуникативный [24].

Известно, что музыкально-исполнительская деятельность включает в себя разные виды исполнительства – в том числе, исполнительство на фортепиано как наиболее популярный вид исполнительства, подготовка к которому осуществляется в вузах искусств. Данная подготовка базируется, прежде всего, на таких предметах как: специальный инструмент, концертмейстерский класс, камерный ансамбль, изучение концертного репертуара, музыкальное исполнительство и педагогика, фортепи-

анный ансамбль, изучение современного репертуара в классе камерного ансамбля, аккомпанемент в классе хореографии. Стержневым является предмет «специальный инструмент», в контексте которого необходимо рассмотреть содержание каждого из компонентов исполнительской компетентности студентов-пианистов.

«Познавательный компонент состоит из совокупности знаний, отражающих целостность представлений студентов-пианистов об основных этапах и закономерностях культурно-художественного развития, что предполагает наличие способности обращаться к информации широкого историко-стилевого плана, осознавать ведущую проблематику в развитии музыкально-теоретического и музыкально-исторического знания, осваивать интегрированные музыкальные знания в культурно-художественном контексте» [14].

«Ценностно-ориентационный компонент реализуется через формирование аксиологических ориентиров студентов-пианистов в процессе их приобщения к ценностям художественной культуры, личностную активность в реализации ценностного отношения к музыкально-исполнительской деятельности, эстетическое переживание (на уровне эмоциональных блоков эстетического сознания), эстетическое суждение (на уровне эстетического сознания)» [Там же].

«Коммуникативный компонент реализуется в процессе дифференциации “субъективного” и “комpositorского” планов художественно-смысловой организации музыкального текста. Качественное изменение способов слуховой ориентации в музыкальном тексте, выявление сущностных закономерностей его художественной организации способствуют возникновению у будущих студентов-пианистов собственной исполнительской концепции» [Там же].

Таким образом, исполнительская компетентность студентов-пианистов – это интегративное образование, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру, которая представлена в единстве познавательного, ценностно-ориентационного и коммуникативного компонентов, степень сформированности которых позволяет эффективно осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность.

Литература

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: Томский гос. ун-т, 2007.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: моногр. Красноярск: КГУ, 1998.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
4. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007.
5. Гершунский Б.С. Философия образования: учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Флинта, 1998.
6. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. 2000. № 3. С. 90–120.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование. 2006. № 8. С. 21–26.
8. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. тр. Л.: ЛГПИ, 1989.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
10. Лохов К.И., Варламов Д.И. Исполнительская компетентность музыканта как педагогическая проблема // Искусство и образование. 2010. № 4(66). С. 81–87.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.
12. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. М.: Академия, 2004.
13. Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 57–71.
14. Полюшкина К.В. Исполнительская компетентность педагога-музыканта: сущность, структура и методы формирования [Электронный ресурс]. URL: <https://mcc-krasnodar.ru/%D0%B3%D0%...> (дата обращения: 01.02.2018).
15. Психологический словарь / под общ. ред. П.С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

16. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М: Когито-Центр, 2002.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В.И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002.
19. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008.
20. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. [и др.] Педагогика: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
21. Холодная М.А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
23. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 01.02.2018).
24. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. СПб., 2001.

VICTORIA EHILEVSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**TO THE QUESTION OF DEVELOPING PERFORMANCE COMPETENCE
OF PIANO PLAYERS' STUDENTS IN THE CONDITIONS
OF STUDYING AT ART UNIVERSITY**

The article deals with the concepts "competence", "professional competence", "performing competence" from the psychological and pedagogical points of views. The essential characteristics of the performance competence of piano players' students are under consideration and the structural and content components are given.

Key words: *competence, professional competence, performance competence,
piano players' students.*

УДК 372.891

А.Ф. КЛЮЧНИКОВА
(key-anya15@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ О ГОРОДАХ ВОИНСКОЙ СЛАВЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Рассматриваются возможности школьного курса географии в организации патриотического воспитания школьников на уроках и во внеурочной деятельности. Представлен материал о Городах воинской славы России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Город воинской славы, урок географии, метод проектов.

Патриотическое воспитание школьников – одна из основных целей современного образования, которая оправдывает свою роль уже на протяжении многих тысячелетий, являясь основой духовно-нравственного единства человечества. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное формирование у учащихся любви к своей Родине, высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отражены личностные результаты освоения основной образовательной программы, в числе которых особое значение имеет воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству [5].

Нами был проведен анализ научно-методической и педагогической литературы, который показал, что проблема патриотического воспитания была актуальна во все времена. Вопросы патриотического воспитания исследовались в трудах известных педагогов и общественных деятелей прошлого: М.В. Ломоносова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, которые отводили главную роль в образовании патриотическому воспитанию личности. В исследованиях современных ученых, посвященных проблемам патриотического воспитания личности (Е.П. Белозерцев, И.Ф. Исаев, Д.С. Лихачев, В.А. Сластенин, В.Ю. Троицкий и др.), любовь к Родине рассматривается как важнейшая ценность патриотического настроя человека. О.А. Шулина в своих работах обращает особое внимание на воспитание патриотизма в процессе изучения краеведческого материала на уроках географии, где могут быть использованы сведения о городах-героях России [8].

В связи с актуальностью патриотического воспитания школьников целью нашего исследования является выявление потенциала школьного курса географии в патриотическом воспитании на уроках и во внеурочное время.

Учитывая важность организации патриотического воспитания при изучении общественно-научных предметов, к которым относится география, учителями проводится систематическая и целенаправленная работа по формированию у школьников патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Школьная география обладает широким спектром воспитательных возможностей в формировании патриотических чувств обучающихся. Этому способствует содержание школьной географии, позволяющее проводить патриотическое воспитание как на уроках, так и во внеурочное время. Большие возможности по развитию у учащихся патриотических чувств имеются при изучении жизни и деятельности русских ученых-географов и путешественников, внесших огромный вклад в развитие географии.

* Работа выполнена под руководством Ступниковой А.Д., кандидата педагогических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

«На уроках географии в 9-х классах, изучая тему “Население России” и раздел “Экономическое районирование”, создается возможность расширить представление учащихся о героической истории своей Родины. Рассматривая вопросы, связанные с изменением численности населения России, возникает проблема “убыли населения” в огромных размерах в годы Великой Отечественной войны. При изучении экономических районов России используется материал об историческом прошлом городов, поселков, людях, которые создавали историю страны» [4]. Выполнению задач патриотического воспитания, поставленных перед школой, способствует раскрытие на уроках географии информации о Городах воинской славы.

Город воинской славы – почётное звание, присвоенное городам Российской Федерации за мужество, стойкость и массовый героизм, проявленные защитниками города в борьбе за свободу и независимость Отечества [1]. Звания «Город воинской славы» удостоены сорок пять городов России.

В Волгоградской области в излучине Дона, неподалеку от Цимлянского водохранилища, в 80 км западнее Волгограда, находится город, который носит почетное звание «Город воинской славы» за его мужество во время Первой мировой и Великой Отечественной войны – Калач-на-Дону [2]. Почетное звание городу было присвоено 25 марта 2010 г. указом президента Российской Федерации. История г. Калач-на-Дону очень давняя и насыщена событиями. «В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Калач сыграл большую роль в Сталинградской битве. На территории Калачевского района развернулись основные события Сталинградской битвы 1942–1943 гг. Части Красной армии более чем на 30 дней задержали у Калача продвижение 6-й германской армии под командованием генерал-лейтенанта Ф. Паулюса. С 26 августа по 23 ноября 1942 г. Калач был оккупирован германскими войсками. 23 ноября 1942 г., в рамках операции “Уран”, в Калачевском районе близ Калача соединились части Юго-Западного и Сталинградского фронтов Красной Армии, замкнув кольцо окружения вокруг 330-тысячной группировки германских войск под Сталинградом. Легендарная операция “Уран” началась 75 лет назад, что ознаменовало празднование этого торжественного события в городе герое – Калаче-на-Дону» [3].

Данный материал можно использовать для конструирования уроков географии, а также для организации внеурочной деятельности, направленной на развитие интереса у школьников к дальнейшему исследованию героического прошлого своей малой Родины.

В период военно-патриотического месячника в школах учителями географии может быть организована работа над проектом «Города воинской славы России». Данный проект будет способствовать развитию у учащихся интереса к Отечественной истории и географии, создаст условия для открытого и всестороннего обсуждения, формирования более целостного и глубокого представления о Городах воинской славы России.

Любой проект в обобщенном виде представляет собой триаду: «замысел – реализация – рефлексия». Замысел проекта возникает внутри учебной деятельности как логическое продолжение учебной дисциплины [6]. Диагностика, проведенная с учителями географии, показала, что имеются сложности с определением методов научного исследования и их применением, с подбором источников получения необходимого фактического и статистического материала [7].

В связи с чем, в рамках выполнения проекта нами предлагается организация самостоятельной работы школьников по поиску достоверной информации об одном из Городов воинской славы с целью раскрытия содержания работы:

1. определить географическое положение города на территории России;
2. показать значение города в годы Великой Отечественной войны;
3. раскрыть информацию о мемориалах, памятниках, героях города, памятных знаках и символах;
4. выявить особенности современного развития города.

Полученную информацию школьники могут изложить в различных формах: в виде сообщения, доклада, реферата, презентации, выступления перед одноклассниками; презентовать свою работу на школьной конференции; попробовать себя в роли гида в военно-патриотическом музее на базе шко-

лы или района; участвовать на конкурсах исследовательских работ на районном и городском уровне. Итогом проведения проекта будет создание интерактивной карты «Города воинской славы России».

Выполнение данного проекта будет способствовать вовлечению большего количества учащихся в исследовательскую и поисковую работу, развитию у школьников интереса к изучению своей страны, стимулированию творческой направленности в развитии личности учащегося. Для учителей это – способ оптимизации процесса подготовки к урокам и внеклассным мероприятиям, реализация деятельности, направленной на патриотическое воспитание школьников.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. М.: Большая Рос. энцикл., 2000.
2. Географический атлас-справочник Волгоградской области / под ред. В.А. Брылёва. 3-е изд. М.: Планета, 2016.
3. Калач-на-Дону // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / отв ред. С.Л. Кравец. М., 2008. Т. 12. С. 484–485.
4. Майкова А.Г. Учебный педагогический проект «Города воинской славы России на уроках географии и во внеклассной работе» [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2014/01/06/uchebnyy-pedagogicheskiy-proekt-goroda-voinskoy-slavy-rossii-na> (дата обращения: 18.02.2018).
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. 2011. № 4. С. 10–77.
6. Ступникова А.Д. Методические основы подготовки будущего учителя географии в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2013. № 3(23). С. 123–127. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1369832672> (дата обращения: 18.02.2018).
7. Ступникова А.Д., Деточенко Л.В. Возможности курса «Организация внеклассной деятельности учителя географии» в развитии способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 ноября 2016 г.). М.: Экон-Информ, 2016. С. 177–179.
8. Шилина О.А. Воспитание патриотизма в процессе изучения краеведческого материала на уроках географии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. № 3. Новосибирск: СибАК, 2010.

ANNA KLYUCHNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USAGE OF MATERIALS ABOUT CITIES OF MILITARY GLORY AT GEOGRAPHY LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article deals with the possibilities of student courses of Geography in the organization of school patriotic education at lessons and extracurricular activities. The material about the Cities of Military Glory of Russia is presented.

Key words: *patriotic education, the City of Military Glory, Geography lesson, project-based learning.*

УДК 372.882

М.В. КУВАКИНА

(margarita.kuvakina.11@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ
(в ходе освоения теоретико-литературного понятия «загадка»)***

Рассмотрена возможность применения квеста на уроке литературы в процессе освоения теоретико-литературного понятия «загадка». Определены преимущества данной игровой технологии с точки зрения соответствия требованиям ФГОС нового поколения. Выявлены принципы организации урока с использованием квеста. Представлен алгоритм проведения игры.

Ключевые слова: методика обучения литературе, загадка, игровая технология, квест, УУД.

Знакомство школьников с жанром «загадка» в процессе изучения фольклорных произведений имеет дидактическую, информативную и развлекательную функции. Загадка активно применяется в педагогике как словесное средство воспитания, в фольклористике произведение данного жанра определяется как «замысловатое поэтическое выражение, в котором признаки отгадываемого предмета даны в зашифрованном, уводящем в сторону виде» [4, с. 110]. Основная цель загадки – проверка на сообразительность испытуемого. Процесс отгадывания является игрой, поскольку основан на интеллектуальном состязании, вызывающем интерес у всех участников: как у ведущего, так и у испытуемого. Непосредственная связь загадки с игрой делает актуальным использование игровой технологии на этом уроке.

Игровая технология – это совокупность «методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» [13, с. 54]. Игра в педагогике является средством побуждения и стимулирования учащихся к учебной деятельности, поскольку её основная функция – развлекательная. Урок с применением игровых приемов и ситуаций способствует активизации познавательной деятельности учащихся, т. к. его структура имеет свои особенности, отличающие его от традиционного урока: 1) дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры; 3) учебный материал используется в качестве ее средства; 4) элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; 5) выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [Там же, с. 54]. Зарубежный психолог Дж. Брунер в своей работе «Игра, мышление и речь» отмечает, что в процессе игровой деятельности ребенок получает глубокое чувство удовлетворения, решая определенную проблему: «мы не сможем понять роль игры, если упустим из виду то, что она служит источником удовольствия» [1, с. 74].

На сегодняшний день все большую популярность приобретает такая разновидность игровой технологии, как квест. Квест (англ. *quest* – поиск, предмет поисков) – тип современной игры (компьютерной, интеллектуальной или экстремальной), которая заключается в решении игроком умственных задач для продвижения по сюжету. Как правило, данная игра содержит некую цель, достичь которую можно с последовательным разгадыванием загадок, каждая из которых – «ключ к следующей точке и следующей задаче» [5, с. 22]. Алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения: сначала ставится проблема, затем осуществляется поиск путей её решения, на заключительном этапе представляется результат и проводится рефлексия [3]. При организации игры данного типа следует учитывать ряд принципов: 1) количество этапов ограничено временем мероприятия; 2) каждый этап подразумевает испытание в виде заданий или вопросов; 3) пройденное испытание продвигает героев по пути или приносит вознаграждение (прибавление очков или получение магического предмета); 4) непройденное испытание может принести героям дополнительное задание или штраф (уменьшение очков, количества жизней или лишение магических предметов); 5) в конце путешествия героев ждет большая награда [10].

В рамках нашей темы урока мы предлагаем организацию квеста на основе русских народных сказок. Целесообразность использования сказочных сюжетов объясняется тем, что в фольклоре часто наблюдаются случаи жанрового взаимопроникновения: например, загадки можно встретить в русских

* Работа выполнена под руководством Путило О.О., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

сказках (в сказке «Мудрые ответы» царь загадывает загадки солдатам) [6, с. 97]. Для этого урока нами была разработана мультимедийная презентация Power Point с поддержкой макросов [7]. Макросы – дополнительная функция в Power Point, которая позволяет добавлять в презентацию различные интерактивные элементы через программирование на языке Visual Basic [8]. В нашей разработке с помощью макросов была создана программа перехода с одного слайда на другой посредством введения в специальное поле «кодového» слова, которое является верным ответом к определенному заданию квеста. В тексте программы мы заранее указывали «кодový» слово и номера тех слайдов, к которым осуществляется переход в зависимости от совпадения или несовпадения с заданным словом. В процессе демонстрации пользователю только необходимо ввести в специальное поле слово, нажать на указанную кнопку – после чего появляется следующий нужный слайд. Мы настроили произвольный показ презентации, чтобы избежать случайного перехода на следующий слайд, а для обеспечения быстрого переключения использовали гиперссылки. Структура презентации включает следующие элементы: 1) карта путешествия героя; 2) перечень некоторых правил игры (остальную часть из них учитель оглашает в устной форме); 3) слайды с заданиями квеста и описанием ситуаций, в которые попадает герой; 4) результаты. Данный электронный ресурс в нашей разработке прежде всего обеспечивает наглядность, информативность (весь необходимый материал отображается на экране), эмоциональную привлекательность за счет различных изображений, что пробуждает у обучающихся интерес к уроку.

В качестве главного героя мы выбрали сказочного персонажа – Иванушку-дурачка, который должен пройти семь этапов (см. рис. на с. 86) для достижения поставленных целей: женитьба на Прекрасной Царевне и получение царского титула. В процессе игры Иванушка набирает очки, от количества которых в конце путешествия зависит его судьба: он может жениться, получить царский статус или другой титул (табл. 1.).

Каждый этап представляет собой встречу со сказочным персонажем или определённым предметом, на котором герою предстоит пройти испытание в виде отгадывания загадки. Ее успешное разрешение продвигает героя на следующий этап, ошибка приносит штраф в виде другого, более легкого по уровню испытания. На каждом этапе, как основном, так и штрафном, участники имеют две попытки на отгадку: после первого неверного ответа им дается второй шанс вместе с подсказкой. Каждое испытание имеет ограничение во времени (не более 1 мин. для размышления).

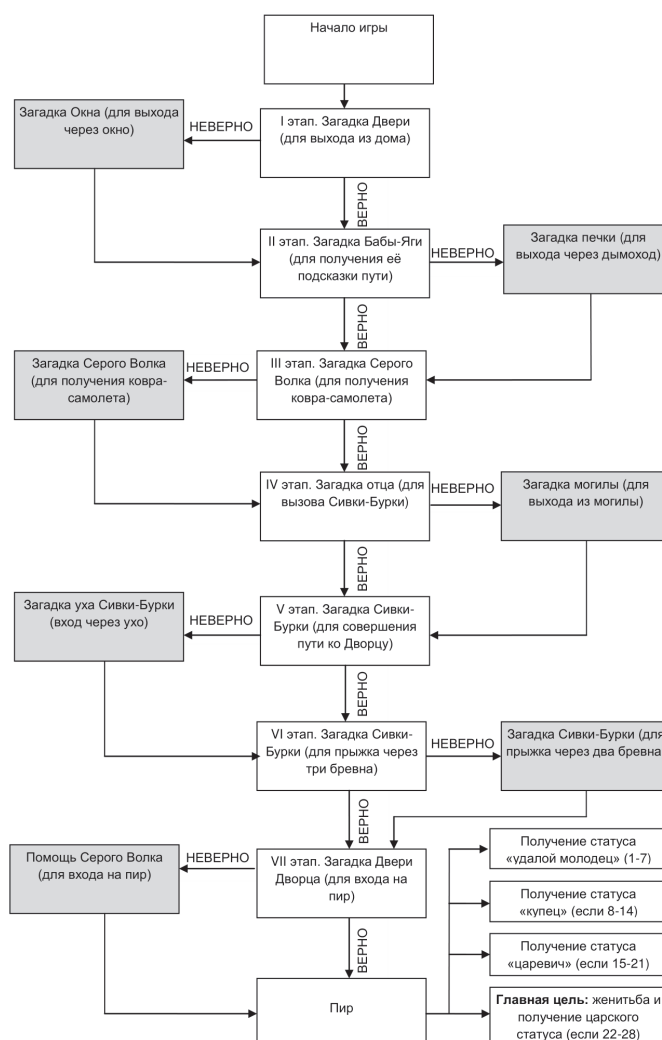
На одном этапе участники могут набрать от 0 до 4 очков в зависимости от того, дали ли они правильный ответ и сколько попыток им для этого понадобилось (табл. 2).

Таблица 1

Титул главного героя	
Титул	Сумма очков
Иванушка-дурачок	0
Иван – удалой молодец	1-7
Иван – купец	8-14
Иван – царевич	15-21
Иван – царь Тридевятого государства (после женитьбы на Прекрасной царевне)	22-28

Таблица 2

Правила накопления очков в пределах одного этапа	
Критерии оценивания	Очки
Участники справляются с первой попытки	+4
Участники справляются со второй попытки	+3
Участники попадают на штрафную станцию, но справляются с первой попытки	+2
Участники попадают на штрафную станцию и справляются только со второй попытки	+1
Участники не справляются со второй попытки на штрафной станции	0
Участники нарушают временной регламент	-1



Алгоритм путешествия героя

Рассмотрим алгоритм действий на примере IV-го этапа.

Испытание: *Иванушка прибыл на могилу к отцу. Могила раскрылась, отец вышел и просит отгадать загадку. Если герой отгадает, то получит в подарок Сивку-бурку.*

Загадка: *Меня одну не едят/А без меня мало едят.*

За три минуты участникам необходимо дать правильный ответ («соль»). Если они справляются с задачей, то получают 4 очка и путешествие продолжается дальше (следующий этап – встреча с Сивкой-буркой). Если участники не справляются с первого раза, им дается вторая попытка вместе с подсказкой: «белая, как снег». Верный ответ переводит их на следующий этап, но приносит уже только 3 очка. Если участники не справляются со второй попытки, герой получает наказание (попадает в могилу).

Штрафное испытание: *Так как твой ответ неверный, Иванушка-дурачок оказался в могиле вместо отца. Давайте поможем герою оттуда выбраться, отгадав загадку.*

Загадка: *Ни в огне не горит/ Ни в воде не тонет.*

По тому же алгоритму участникам необходимо дать правильный ответ («лёд»). В случае успешного разрешения штрафной загадки с первой попытки они получают 2 очка, со второй попытки – 1 очко. Если участники не справляются и на этом испытании, они получают 0 очков и герой переходит к следующему испытанию.

В финальной части квеста суммируются очки, набранные на этапах, определяется итог путешествия Иванушки-дурачка, после чего проводится рефлексия. Рефлексия на данном уроке представляет собой анализ алгоритма пути героя: учитель с учащимися обсуждают каждый пройденный этап, определяя, на основании каких действий было получено то или иное количество очков.

Проводить квест можно как на уроке литературы в процессе изучения малых фольклорных жанров, так и в ходе внеурочной деятельности по предмету. Второй вариант отличается от первого отсутствием системы оценивания и добровольным характером участия для обучающихся.

Наша методическая разработка направлена на реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, связанный с формированием метапредметных результатов. Данный урок предполагает развитие целого ряда универсальных учебных действий (УУД), таких как: умение сверять свои действия с целью (в процессе прохождения определенного этапа учащиеся учитывают, что количество набранных очков влияет на награду для главного героя) и умение ретроспективно определять, какие действия по решению определенной задачи привели к достижению цели (после прохождения квеста на стадии рефлексии учащиеся анализируют пройденные шаги по заданному алгоритму и определяют причины успеха и неуспеха). Кроме этого, в процессе игры формируется умение строить рассуждение на основе сравнения предметов и явлений (процесс отгадывания загадки представляет собой мыслительную операцию, в которой поиск правильного ответа осуществляется путем сравнения признаков предполагаемого варианта отгадки с признаками, представленными в зашифрованном описании).

Таким образом, разработанный нами урок, основанный на игровой технологии, способствует эффективному усвоению теоретико-литературного понятия «загадка», поскольку выбор данного приёма обусловлен учетом жанровой специфики изучаемого фольклорного произведения. Загадка представляет собой диалог, выражающийся в интеллектуальном состязании. Поиск правильного ответа в процессе отгадки – та игровая составляющая загадки, которую в квесте как раз можно реализовать с наибольшей степенью увлекательности, решив при этом проблему разнообразия учебного процесса.

Литература

1. Брунер Дж. Игра, мышление и речь / Перспективы // Вопросы образования. 1986. № 1. С. 73–81.
2. Гоголева М.Т. Изучение жанровой специфики якутского фольклора в контексте современного литературного образования школьников: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Якутск, 2009.
3. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6 [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 16.12.2017).
4. Квятковский А.П. Поэтический словарь. М: Сов. энциклопедия, 1966.
5. Корзникова Т.П., Просоедова Н.В., Степанова М.М. Квест-игра как эффективная форма организации образовательной деятельности дошкольника // Известия ВГПУ. 2016. № 3 (272). С. 21–24.
6. Кравцов Н.И. Русское устное народное творчество: учебник для филол. факульт. ун-тов. М: Высш. школа, 1977.
7. Кувакина М.В. Игра-квест «Иванушка-дурачок» [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1P5gxLxm9IXOIJ6p-pX-edIDesPGrF4ZG/viewusp=sharing> (дата обращения: 25.12.2017).
8. Осетрова И.С., Осипов Н.А. Microsoft Visual Basic for Application: учеб. пособие. СПб: НИУ ИТМО, 2013.
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 8.04.2015 г. [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/РООР..> (дата обращения: 27.12.2015).

10. Путило О.О. Квест как форма внеурочной деятельности: вебинар (30.11.2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1OhMtaVQ9W3roGZbUguiYr3oBpYJL8JM6> (дата обращения: 25.12.2017).
11. Савина Л.Н., Кравченко Л.Ю., Воронцова К.В. Новые информационные технологии на уроках изучения лирики в средней школе // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2010. № 3(8). С. 6–11. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/194_st.pdf (дата обращения: 16.12.2017).
12. Садовников Д.Н. Загадки русского народа: сборник загадок, вопросов, притч и задач. М: Изд-во Московского ун-та, 1960.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. М.: Нар. образование, 1998.

MARGARITA KUVAKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE ORGANIZATION OF THE QUEST AT LITERATURE LESSON IN THE 5TH GRADE
(in the learning process of the theoretical-literary concept of the “riddle”)**

The possibility of using the quest at literature lesson in the learning process of the theoretical-literary concept “riddle” is considered. The advantages of this playing technology are determined in terms of compliance with the requirements of the new federal state educational Standards. The principles of organizing a lesson using the quest are revealed. The algorithm of the game is presented.

Key words: the methods of teaching literature, riddle, playing technologies, quest, universal learning actions.

УДК 372.891

Н.Ю. ПРОХИНА

(*nadya-prohina@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЭКСКУРСИОННОГО МАРШРУТА КАК СРЕДСТВА
ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ
К ИЗУЧЕНИЮ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»***

Рассматривается актуальность использования нестандартных форм обучения географии. Оценены преимущества создания туристического маршрута как средства повышения познавательного интереса к предмету. Разработаны методические рекомендации к проведению внеклассного мероприятия.

Ключевые слова: индивидуальный туристический маршрут, обучение географии в рамках ФГОС, познавательный интерес.

Курс «География России» занимает центральное место в изучении школьной географии. Он подразумевает комплексное изучение регионов страны с точки зрения и физической, и социально-экономической географии. Методологической основой современной методики обучения географии являются работы по дидактике Я.А. Коменского и теория развивающего обучения, разработанная в трудах Л.С. Выготского, его учеников и последователей. Комплексный подход к изучению содержания географии своей страны был закреплён Федеральным государственным образовательным стандартом 2011 г. Материал для изучения огромен и достаточно труден для усвоения учащимися, ведь наша страна – крупнейшая в мире, а каждый регион обладает специфическими особенностями и имеет свою отраслевую специализацию. Однако в процессе прохождения курса изучаемый материал и способы его освоения могут стать однообразными. Как следствие, у учащихся возможно угасание познавательного интереса к предмету, поэтому учитель должен искать новые подходы для передачи знаний о родной стране молодому поколению, использовать различные методы, средства и формы обучения. Как писал К.Д. Ушинский: «Учитель живет до тех пор, пока учится; как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Кроме этого, стоит учитывать социальный запрос школы, определяемый современным обществом, который говорит о том, что необходимы люди с новым мышлением, умением самостоятельно ставить цели, находить пути их достижения. Формирование всесторонней и гармонично развитой личности выступает как объективная потребность и становится ключевым определением обучения [1]. Построить учебный процесс с учетом потребностей и способностей каждого ученика, на наш взгляд, возможно только лишь с применением нестандартных подходов к обучению. Задача нашей статьи – показать один из нетрадиционных видов деятельности при изучении курса географии и обосновать актуальность его использования.

Основываясь на цели современного образования, мы считаем, что одним из новых видов деятельности в изучении географии России может стать создание учащимися индивидуального туристического маршрута по заданному региону. По нашему мнению, подобная работа в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего полного (общего) образования, утверждённого приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 [6], актуальна и имеет ряд преимуществ.

Во-первых, создание туристического маршрута позволяет учителю выявить, какие регионы страны наиболее привлекательны для каждого ученика, следовательно, помогает ему в дальнейшем разрабатывать индивидуальные задания, соответствующие потребностям школьников. Данный подход способствует возникновению познавательного интереса к изучению географии в целом.

* Работа выполнена под руководством Деточенко Л.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Во-вторых, подобная работа повышает уровень усвоения материала учащимися, поскольку для создания туристического маршрута необходимо знать природные и социально-экономические характеристики интересующей территории. Это способствует формированию системы комплексных социально ориентированных географических знаний о закономерностях развития природы, размещении населения и хозяйства, динамике и территориальных особенностях процессов, протекающих в географическом пространстве [6].

В-третьих, формируются способности к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.

Работа над туристическим маршрутом активизирует речемыслительную деятельность школьников, что является необходимым процессом в обучении. Каждый ученик приобретает умение словесно выражать свои идеи, аргументировать их, что в дальнейшем помогает ему достичь наивысших результатов в любом виде деятельности [5].

Наконец, при оформлении маршрута проявляются творческие способности учащихся. Если работа выполняется в паре или в группе, происходит развитие коммуникативных умений, навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми, что особенно важно в современном мире.

Реализация подобного изучения географии региона может проходить в различных формах:

- творческое домашнее задание;
- проведение внеклассного мероприятия (классный час, географический вечер и др.);
- выполнение проектной работы в рамках деятельности кружка или научного общества учащихся [4].

В качестве примера объектом для создания экскурсионного маршрута нами был выбран п-ов Крым в связи с тем, что:

1. Вхождение республики Крым в состав России в 2014 г. вызывает повышенный интерес к истории и географии региона.

2. П-ов Крым всегда был популярным туристическим регионом. Сейчас он является одним из лидеров по посещаемости туристами, т. к. здесь развиваются разнообразные виды туризма [2]. Однако для путешествия по этому региону можно найти новые направления, что позволяет учащимся проявить творческие способности и нестандартное мышление для поиска новых идей туристических маршрутов.

В качестве одной из идей туристического маршрута мы предлагаем маршрут по местам съёмок отечественных фильмов на п-ве Крым. Изучение региона с подобной стороны расширяет кругозор, повышает культурно-познавательный уровень учащихся, учит их рассматривать географические объекты с новой стороны и применять имеющиеся географические знания на практике.

Для реализации этой идеи нами были разработаны методические рекомендации к проведению классного часа «По дорогам любимого кино. Полуостров Крым» для учащихся 9-го класса.

Цель: способствовать формированию познавательного интереса у учащихся к изучению географии п-ва Крым.

Оборудование: карта п-ва Крым; кадры из фильмов «Буратино», «Королевство кривых зеркал», «Кавказская пленница», «Человек-амфибия», «Сердца трёх», «3+2»; компьютер; проектор.

Формируемые умения:

Предметные:

1. Владеть основами картографической грамотности.
2. Находить, использовать и презентовать географическую информацию.
3. Использовать географические знания на практике.

Метапредметные:

1. Высказывать и аргументировать свою точку зрения.
2. Осуществлять учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.

Личностные:

1. Уважение к природе, истории и культуре России.

Ход классного часа:

I. Вступление.

Учитель рассказывает учащимся о важности и значимости в современной эпохе развития в стране такой отрасли экономики, как туризм. Особенно подчёркивает роль международного туризма как сферы хозяйственной деятельности, вес и важность которой в настоящее время постоянно возрастают [3] и как средства познакомить иностранных туристов с историей, культурой, природой России. В стране есть множество территорий, которые необычны и уникальны, и в их числе важное место занимает Крым. Для того чтобы показать особенности Крымского п-ова, необходимо хорошо знать его географию и предлагать гостям интересные туристические и экскурсионные маршруты. По Крыму составлено множество маршрутов, но путешествия «По дорогам любимого кино» нет.

На экране кадры из фильмов.

Учитель: Ребята, посмотрите на фотографии. Что на них изображено?

Ответы учащихся.

Учитель: Это – кадры любимых советских фильмов. Их смотрел каждый из нас. «Буратино», «3+2», «Кавказская пленница», ... Эти киноленты знакомы нам с детства, но мало, кто знает, что местом съёмок всеми любимых картин стал п-ов Крым. Этот регион отличается не только своими природными особенностями и богатой историей. Его, по праву, можно считать «сердцем» отечественного кинематографа, ведь на его земле было снято более 350 фильмов. Ялта, Севастополь, Гурзуф, Керчь, ... Нет, наверное, ни одного города, который бы на мгновение не стал местом действия кино. Например, «Поле Чудес» из фильма-сказки «Буратино» – это музей-заповедник «Херсонес Таврический» в Севастополе. Массандровский дворец в Ялте стал особняком семьи Морган в фильме «Сердца трёх» и пансионом для благородных девиц мисс Минчин в фильме «Маленькая принцесса». Воронцовский дворец в Алушке превратился в дом семьи Грей в «Алых парусах» и выступил местом съёмок картины «Безумный день или Женитьба Фигаро». Город Керчь был местом съёмок эпизодов фантастического фильма «Обитаемый остров», а в Алуште снимали большинство эпизодов «Кавказской пленницы». Подобные примеры можно перечислять до бесконечности.

Многие зрители мечтают пройтись по издавна знакомым местам и почувствовать атмосферу любимых фильмов. Давайте представим, что у нас есть такая возможность, и попробуем составить маршруты нашего путешествия по п-ову Крым.

II. Составление тура.

Учитель: Для того чтобы создать наш кинематографический тур, нам необходимо изучить карты полуострова и ответить на несколько вопросов:

1. Какими видами транспорта лучше воспользоваться, чтобы добраться до полуострова и почему? Сколько по времени займёт дорога до места назначения?
2. В какое время года лучше осуществлять поездку и почему?
3. На сколько дней рассчитано путешествие?

Обсуждение с учащимися.

Учитель: Молодцы! Теперь нам предстоит самое сложное – выбрать города, где было снято больше всего эпизодов фильмов. Для этого предлагаю вам разделиться на группы и выбрать 2 города полуострова для рассмотрения. С помощью Интернета выясните, снимались ли в этих городах отечественные фильмы, и выберите самые интересные места для посещения.

Работа в группах, представление городов.

Обсуждение и выбор объектов маршрута, места прибытия и последующих остановок.

Оформление тура, составление карты маршрута.

III. Рефлексия.

Учитель: Что нового вы сегодня узнали? Понравился ли вам тур, который у нас получился? Хотели бы вы изучить места съёмок фильмов в других регионах нашей страны?

Ответы учащихся.

IV. Заключительное слово учителя.

Учитель: Мне показалось, что сегодняшний классный час вам понравился. Теперь вы знаете, какой удивительный край был знаком вам ещё с детства, ведь вы его видели в сказках и любимых фильмах. Хочется поблагодарить вас за интересный тур, который у нас получился. Надеюсь, что наша идея воплотится в жизнь и сможет радовать всех туристов, которые захотят поехать в Крым!

Разработанные нами методические рекомендации универсальны для использования педагогами в учебной деятельности. Общий план проведения подобного мероприятия актуален при создании туристического маршрута любой интересующей тематики не только в 8–9 классах при изучении других регионов России, но и в курсе страноведения в старшей школе.

Литература

1. Глебов А.А. Нужна ли всесторонне развитая личность как цель образования в российском постиндустриальном обществе? // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2013. № 2(77). С. 4–7.
2. Деточенко Л.В. Место и роль России в туристском пространстве европейского региона на современном этапе // Геополитические процессы на современном евразийском пространстве: материалы Междунар. науч. конф. (г. Баян-Лука, 31.05–04.06.2017 г.) Баян-Лука: ВИЛУКС, 2017. С. 369–384.
3. Деточенко Л.В. Особенности развития международного туризма на современном этапе // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2013. № 3(23). С. 74–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1369830800.pdf> (дата обращения: 03.02.2018).
4. Деточенко Л.В., Ступникова А.Д. Возможности курса «Организация вне-классной деятельности учителя географии» в развитии способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 ноября 2016 г.). М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. С. 177–179.
5. Курчатова Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2009. № 1(35). С. 76–80.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего полного (общего) образования, утверждённый приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 04.02.2018).

NADEZHDA PROKHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL EXCURSION ROUTE AS A MEANS OF INCREASING COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS TO STUDYING THE COURSE “GEOGRAPHY OF RUSSIA”

The article deals with the significance of using original forms of teaching Geography. The advantages of creating a tourist route as a means of increasing cognitive interest to the subject are under consideration. The methodical recommendations for conducting an extracurricular activity are developed.

Key words: individual tourist trail, teaching Geography in accordance with Federal State Educational Standards, cognitive interest.

УДК 372.881.161.1

М.В. ФЕДОСОВА
(fedosova1995@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ*

*Рассматриваются особенности проведения внеклассной работы по русскому языку
в средних классах школы и выявляется психологический аспект ее организации.*

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, внеклассная работа, средняя школа,
принципы организации внеклассной деятельности, подросток.

Обучение родному языку играет важную роль в формировании личности ребенка, т. к. способствует его социальному и культурному развитию. *Актуальность* нашей работы заключается в том, что, в условиях постоянно возрастающего потока разнообразной информации и понижения уровня грамотности среди выпускников школ, появилась настоятельная необходимость стимулировать интерес школьников к изучению русского языка. В связи с этим, одна из важнейших задач учителя-словесника состоит в том, чтобы, используя различные методы и формы внеклассной работы по русскому языку, развивать у школьников интерес к родному языку и повышать их уровень знаний в этой области.

Объектом исследования является внеклассная работа по русскому языку в средних классах школы. *Предмет исследования* – формы организации внеклассной работы по русскому языку в средних классах школы. *Цель работы* – выявить особенности организации внеклассных мероприятий по русскому языку в средних классах школы. Целью исследования обуславливаются следующие *задачи*: 1) дать общую характеристику внеклассной работы по русскому языку; 2) проанализировать существующие формы внеклассных мероприятий по русскому языку; 3) выявить особенности организации внеклассных мероприятий по русскому языку в средних классах школы; 4) предложить конкретные виды внеклассной работы для данного возраста.

Исследованием внеклассной работы по русскому языку занимались различные ученые-методисты: Н.Н. Ушаков, Б.Т. Панов, И.Д. Чаплыгина, Т.М. Воителева, М.Т. Баранов и многие другие. Рассмотрим определение понятия «*внеклассная работа*». Внеклассная работа – это составная часть учебно-воспитательного процесса и одна из форм организации свободного времени учащихся [7, с. 272]. Внеурочная деятельность школы направлена на самосовершенствование, формирование и реализацию индивидуальных склонностей учащихся, способностей и интересов в разных видах и формах образовательной деятельности в позитивно организованной среде сверстников и авторитетных взрослых [1, с. 15]. Таким образом, внеклассная деятельность способствует социализации личности школьника.

Внеклассная работа по русскому языку в школе имеет следующие задачи: формирование творческой активности учащихся; развитие и совершенствование психологических качеств личности школьника: любознательности, инициативности, трудолюбия, воли, настойчивости, самостоятельности в приобретении знаний; дальнейшее углубление и развитие интереса учащихся к изучению русского языка; расширение запаса знаний учащихся в области лексики, фразеологии, грамматики, стилистики русского языка и борьба за культуру устной и письменной речи [5, с. 4].

При организации внеклассной работы следует опираться на следующие принципы: принцип научности; принцип последовательности и систематичности в изложении материала; принцип связи теории с практикой; принцип доступности; принцип наглядности; принцип прочности усвоения знаний [4, с. 40–42]; принцип связи внеклассных занятий с классными; принцип добровольного и рав-

* Работа выполнена под руководством Кудрявцевой А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ного права всех школьников на участие во внеклассных мероприятиях; принцип самостоятельности; принцип занимательности [5, с. 5–7]. Как отмечают исследователи, все вышеуказанные принципы внеурочной работы имеют разную силу, ни одному из них не должно оказывать предпочтения в отдельности. При организации внеклассной работы учителю следует опираться на данные принципы в совокупности. А.В. Текучёв называет два основных вида внеклассной работы: постоянно действующие мероприятия (например, кружки русского языка, клубы любителей русской словесности, издание рукописных журналов, стенгазет) и мероприятия эпизодического характера (например, тематические выставки, ученические конференции, олимпиады) [8, с. 375].

При организации внеклассной работы в средних классах педагог должен учитывать возрастные особенности учащихся и придерживаться индивидуального подхода к каждому ученику, т. к. это поможет ему грамотно построить учебный процесс и будет способствовать качественно-му усвоению школьниками учебного материала. Рассмотрим возрастные особенности учащихся средних классов.

Возраст от 11–12 до 15 лет – переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в 5–9 классах и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Период труден для самого подростка и для окружающих его людей. Характерная черта внимания учеников среднего школьного возраста – его специфическая избирательность: интересные уроки или дела очень увлекают подростков, и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении. Мышление подростка приобретает новую черту – критичность, поэтому он не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, а стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям. В связи с этим нужно постоянно предлагать ученикам решать проблемные задачи, сравнивать, выделять главное, находить сходные и отличительные черты, причинно-следственные зависимости [6, с. 74–76]. Важно пробудить у школьника интерес к учебе и способствовать повышению успеваемости на внеклассных занятиях. Многие учащиеся подросткового возраста отличаются стремлением показать свою самостоятельность и значимость, в связи с чем, с большим энтузиазмом откликаются на выполнение тех заданий, которые могут им помочь проявить себя с этих сторон. В таких случаях можно предложить школьнику принять участие в изготовлении плаката с правилами, алгоритма выполнения упражнений или алгоритма применения правила для занятия. Подросткам свойственно активное проявление себя в мероприятиях, носящих состязательный характер, поэтому можно попробовать привлечь их к участию в олимпиадах и КВН [3, с. 14–19].

По мнению составителя методического пособия С.С. Колчановой, внеклассная работа имеет значимую роль в учебном процессе. Она помогает учителю совершенствовать знания учащихся по своему предмету. Педагогическая функция также важна, т. к. учащийся в ходе мероприятий раскрывается с разных сторон. Это позволяет учителю не только наладить личный контакт с воспитанником, но и подобрать индивидуальные методы работы с ним на уроках. Автор этого пособия считает, что разнообразные формы проведения внеклассных мероприятий способствуют развитию у учащихся любознательности, смекалки, расширению их кругозора, повышению эрудиции, стремлению к самообразованию, способствуют повышению интереса к изучению русского языка, направлены на развитие лидерских качеств, творческих, исследовательских способностей [2; 3].

«Внеклассную работу нельзя уподоблять дополнительным занятиям или консультациям, во время которых учитель помогает некоторым слабоуспевающим ученикам устранять пробелы в знаниях. Подобное понимание характера внеклассной работы сужает её горизонты и делает неинтересной для школьников» [9]. Во время посещения внеклассного мероприятия учащиеся должны убедиться в том, что многие вопросы лингвистической теории и практики рассматриваются значительно шире, чем на уроках.

Такие используемые на уроках методы обучения, как слово учителя, беседа, самостоятельная работа могут быть перенесены на внеклассные занятия только с какими-либо изменениями. Внеклас-

сная работа имеет более широкий спектр форм, чем работа на уроке. Атмосферу большой заинтересованности учащихся в деятельности внеклассных занятий создает непринужденность и занимательные формы подачи материала, чему способствует широкое использование игровых форм обучения. Формы организации внеклассной работы по русскому языку разнообразны. Перечислим наиболее, на наш взгляд, интересные и эффективные: *интеллектуальный марафон* – интеллектуальное соревнование по предмету между несколькими классами [10, с. 3]; *дни или недели русского языка*, которые являются итогом внеклассной работы, проведенной за год, *викторины*, *предметная олимпиада*, *конференции по русскому языку*, *устный журнал*, *лингвистическая газета* [8, с. 375]; *лингвистический утренник* [5, с. 169]; *лингвистический КВН*.

Учитель имеет право вносить во внеклассную работу те темы и задания, использовать методы, приемы и формы, которые наиболее полно соответствуют специфике коллектива учащихся. Однако это не значит, что не должно быть планомерного начала, т. к. отсутствие системы в занятиях противоречит задаче дать учащимся осознанные и прочные знания, мешает успешной реализации задач обучения и воспитания школьников [Там же, с. 4–8]. Внеклассные мероприятия по русскому языку должны осуществляться не разобщенно, а включаться в четко планируемую систему внеклассных занятий. При составлении плана внеклассных занятий на весь год рекомендуется определить их тематику и время проведения, например, когда и по какой программе предполагается провести олимпиады, какие тематические вечера и утренники должны быть подготовлены учащимися.

Подведение итогов и награждение являются важной частью любого внеклассного мероприятия. Ученик должен почувствовать удовлетворение от участия во внеклассной работе, понять, что окружающие ценят его интерес и старание. В таком случае желание продолжать участие во внеклассной работе усилится.

Примером внеклассного мероприятия по русскому языку может служить лингвистический конкурс для 7-го класса «Планета» «Фразеология», цель которого – развитие у учащихся познавательного интереса к изучению русского языка через внеклассное мероприятие с применением игровых форм. Задачи проводимого конкурса следующие: 1) показать богатство содержания русского языка; 2) развивать память, мышление, быстроту реакции; 3) формировать коммуникативную компетенцию учащихся; 4) активизировать познавательную деятельность школьников; 5) проверить эрудицию школьников и уровень владения данной темой.

Мероприятие проводится в форме командной игры. Рассчитан конкурс на 60–70 минут. Класс делится на несколько команд с равным числом участников с помощью жеребьевки. После этого участникам отводится 5 минут для того, чтобы выбрать капитана и придумать название своей команды. Капитану предоставляется возможность после совещания давать ответ на вопрос или выбирать того, кто будет это делать, а также следить за дисциплиной в своей команде. Игроки выполняют разные задания и получают баллы за верные ответы. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество баллов. Для оценивания лингвистического конкурса можно выбрать жюри из нескольких человек: учителей-словесников и старшеклассников. В конкурс можно включить следующие задания:

1. Разминка: командам по очереди задаются вопросы по теории фразеологии. Дается время на обдумывание ответа. Если команда, которой задали вопрос, затрудняется ответить, то право ответа переходит к другой команде.

2. «Акростих»: каждой команде предлагается по одному слову. На каждую букву слова нужно подобрать фразеологизм, начинающийся с этой буквы.

3. Конкурс «Расшифруйте смысл»: каждому участнику команды дается фразеологизм, смысл которого необходимо объяснить.

4. Конкурс «Собери фразеологизм»: на экране представлены части фразеологизмов, командам необходимо быстрее соперников составить как можно больше фразеологизмов.

5. «Кто больше?»: игрокам отводится некоторое время, в течение которого они должны вспомнить и записать как можно больше фразеологических оборотов предлагаемой тематики либо фразеологических оборотов, в которых встречаются определенные слова, например числа. После окончания отведенного времени жюри подсчитывает фразеологизмы.

6. «Подбери синонимы»: к фразеологизмам, которые выведены на экран, нужно подобрать синонимичные фразеологизмы. Команды отвечают по очереди.

7. «Закончи фразеологизм»: ведущий называет фразеологический оборот, который нужно закончить. Команда должна сориентироваться быстрее соперника. Готовность к ответу команда демонстрирует поднятым флажком.

8. Конкурс «Фразеологическое сочинение»: командам дается карточка со списком фразеологизмов. За 10 минут необходимо придумать рассказ, используя не менее 15 фразеологизмов. Затем каждая команда читает получившиеся тексты жюри и болельщикам.

На выполнение каждого задания отводится по 5 минут. После выполнения всех заданий жюри подсчитывает баллы и награждает победителей. Данный конкурс можно провести в рамках Недели русского языка.

Итак, мы рассмотрели роль внеклассной работы в системе преподавания русского языка в средней школе и выяснили, что внеклассная работа совершенствует языковую подготовку учащихся, в связи с чем, является важным дополнением к системе уроков. При организации внеклассной работы педагог должен учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, т. к. это поможет ему выбрать необходимые формы и методы работы, способствующие лучшему усвоению знаний детьми в конкретном возрасте. Внеклассная работа опирается на общедидактические и частнометодические принципы, которые помогут преподавателю организовать учебный процесс.

Во время участия во внеклассных мероприятиях у школьников формируется чувство коллективизма, развивается смекалка и умение быстро ориентироваться, повышается интерес к изучению русского языка; происходит приобретение, проверка и закрепление знаний и умений; воспитание языковой культуры. Разнообразные формы занятий объединяют эмоциональное и интеллектуальное начала, позволяют сочетать командную работу учащихся с индивидуальной. Важно, чтобы учащиеся являлись не только активными участниками этих мероприятий, но и их активными организаторами, т. к. это способствует воспитанию в детях чувства ответственности, самостоятельности, помогает им проявить свои лидерские качества и творческие способности. Внеклассные мероприятия позволяют учителю наладить личный контакт с воспитанником, подобрать индивидуальные методы работы с ним на уроках.

Литература

1. Алиева Л.В. Внеурочная деятельность школы – инновационный блок основного образования и общественного воспитания учащихся // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧИППКРО, 2016. С. 14–24.
2. Колчанова С.С. Внеклассная работа по русскому языку. 7 класс. Волгоград: Корифей, 2006.
3. Корягина О.П. Проблема подросткового возраста // Классный руководитель. 2003. № 1. С. 14–19.
4. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический проект, 2006.
5. Панов Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
7. Попова И.Н. К вопросу о воспитательном потенциале внеурочной деятельности // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧИППКРО, 2016. С. 272–277.
8. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1970.
9. Триянова Е.П. Значение внеклассной работы по русскому языку [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/21_DSN_2013/Pedagogica/5_143114.doc.htm (дата обращения: 01.04.2018).
10. Хуртова Т.В. Интеллектуальный марафон в школе. 5–11 классы: конкурсы, турниры, акции, фестивали. Волгоград: Учитель, 2007.

MARIYA FEDOSOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE FEATURES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
AT RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL**

The article deals with the features of organizing extracurricular activities at Russian language in secondary school. The psychological aspect of the organization is revealed.

Key words: *methodology of teaching Russian language, extracurricular activities, secondary school, the principles of organizing extracurricular activities, teenager.*

УДК 372.881.161.1

Н.Б. ШИМЕЛЮНАС

(*chaickina.nadia@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ*

Рассматривается организация кружковой работы по русскому языку и особенности ее проведения в средней школе. Выявляется тематическое направление кружковой работы. Приводится пример организации кружка, посвященного вопросам лексикологии.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, кружковая работа, внеурочная деятельность

Благоприятные условия для удовлетворения интересов школьников и привития речевых умений и навыков создают такой вид внеклассной работы, как кружок. В кружке учащиеся выходят за рамки учебного материала, который дается в учебниках, и приобретают различные навыки – учатся самостоятельно анализировать материал, общаться на родном языке, а также пользоваться справочной литературой.

Актуальность работы заключается в том, что кружковая работа по русскому языку обеспечивает возможность решения значимых проблем для личности, что особенно важно для учащихся средних классов. *Объект исследования:* кружковая работа по русскому языку; *предмет исследования:* организация кружковой работы по русскому языку для учащихся средних классов. *Цель работы* – рассмотреть значение кружковой работы по русскому языку для учащихся средних классов как эффективную форму организации обучения, включающую усвоение знаний, приобретение умений и навыков. Целью исследования обуславливаются следующие *задачи*: 1) выявить сущность и значение кружковой работы; 2) проследить особенности кружковой работы по русскому языку, ее принципы; 3) проанализировать тематическое направление кружковой работы по русскому языку; 4) предложить модель организации кружка по русскому языку.

О кружковой работе по русскому языку писали такие ученые, как Г.И. Суворова, Б.Т. Панов, Л.И. Пастушенкова, Н.Н. Ушаков, Е.П. Преображенская и другие. Сегодня под кружковой работой понимается не только организация различных видов деятельности школьников, но и сам учебно-познавательный процесс, с помощью которого обеспечиваются условия для социализации личности ребенка.

Кружковая работа направлена на удовлетворение потребностей детей и молодежи в неформальном общении [5, с. 58]. Мы согласны с мнением И.Ф. Харламова, который выделяет следующие задачи кружка, в том числе предметного: вырабатывание у детей положительной «Я-концепции»; вырабатывание у ребенка навыков коллективного взаимодействия, а также взаимопонимания; развитие познавательного интереса, который, с одной стороны, «работает» на учебный процесс, а с другой, – усиливает воспитательное воздействие на детей; вырабатывание эмоционального, волевого, нравственного компонентов мировоззрения детей [11, с. 520].

В научно-методической литературе предложены следующие классификации кружковой работы: по объекту воздействия: индивидуальные, групповые, коллективные; по направлениям деятельности: досуговые, творческие, познавательные, трудовые, оздоровительно-спортивные; по воспитательным задачам: физические, эстетические, экологические, интеллектуальные, экономические [2, с. 32].

Все кружки условно подразделяются на группы: предметные (по учебным предметам школьной программы); технические (спортивно-технические, научно-технические, по отдельным видам технического творчества участников, производственно-технические); натуралистические (по направлениям

* Работа выполнена под руководством Кудрявцевой А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

опытнической работы в школе исследователей природы, юных натуралистов); общественно-политические (по актуальным проблемам современности, по вопросам истории страны, внешней и внутренней политики, международного детского, юношеского и молодёжного движения); физкультурно-спортивные (по всем видам детского и юношеского спорта; чаще они именуются секциями) [7, с. 24].

Кружок любого типа, кроме будничных обычных занятий, включает также и другие: вводное, организационное, итоговое и отчетное занятие [5, с. 102].

К задачам кружковой работы по русскому языку относят следующие: формирование лингвистической компетенции, углубление и расширение знаний учащихся; воспитание коммуникативной культуры учащихся; совершенствование психологических качеств личности учащихся: инициативности, воли, трудолюбия, любознательности, самостоятельности в приобретении новых знаний, настойчивости; воспитание веры в свои силы у школьников, которые являются слабоуспевающими по русскому языку [6, с. 18].

В основе организации внеклассной работы по русскому языку лежат общедидактические принципы, такие как: доступность, научность, связь теории с практикой, активность и сознательность, систематичность и последовательность в обучении, преемственность, наглядность и перспективность [4, с. 18].

Однако, помимо общедидактических принципов, выделяют еще и специфические, которые применимы именно к кружковой работе, например: принцип связи кружковой работы с уроками русского языка; принцип учета индивидуальных интересов и способностей учащихся; принцип систематичности в подаче языкового материала; принцип занимательности; принцип добровольности; принцип разнообразия видов и форм работы; принцип массовости [6, с. 132].

Соблюдение данных принципов является обязательным условием, определяющим успех педагогической деятельности. Следует отметить, что каждый из них имеет разную силу, но нельзя отдать предпочтение какому-либо отдельному принципу.

Каждое занятие в том или ином кружке по русскому языку строится тематически, т. е. в соответствии с видом работы или грамматической темой.

Кружки призваны пробудить в учащихся интерес к орфографии, стилистике, лексике, грамматике, фразеологии и так далее [8, с. 29].

Кружок занимательной грамматики. Материал необходимо подобрать так, чтобы каждое занятие обогащало учащихся новыми знаниями. В связи с этим все занятия строятся тематически, т. е. в соответствии с видом работы. Например, одно занятие может быть посвящено интеллектуальному редактированию, включающему интересное употребление разных частей речи (местоимений, предлогов, деепричастий и так далее), другое – употреблению местоимений в речи с подбором различных случаев, приводящих к двойному смыслу [1, с. 128].

Кружок культуры речи. На занятиях такого кружка учитель должен часто обращаться к произведениям художественной литературы. Так, работа над произносительной стороной речи может строиться не только на материале грамматики, но и на литературных текстах; руководитель кружка учит детей выразительной декламации стихотворений и прозаических отрывков.

Вместе с тем понятие культуры речи включает в себя умение пользоваться словарными средствами языка. В связи с этим в кружке культуры речи необходимо, отталкиваясь от литературных образцов, проводить как можно больше творческих работ с тем, чтобы учащиеся активно овладевали красотой и выразительностью нашего языка.

Кружок стилистики. В 5–8-х классах доступными являются вопросы лексической стилистики. Учащиеся с интересом занимаются вопросами экспрессивной и стилистической окраски слов, точности словоупотребления, стилистических свойств синонимов.

В кружке стилистики, как в кружке культуры речи, через занятия может и должна проходить работа над точностью словоупотребления. «Точность слова является не только требованием хорошего вкуса, требованием стиля, но и требованием смысла» – писал К.О. Федин [10, с. 4].

Кружок лексики. Все, над чем можно работать в данном кружке, перечислить трудно. Все, что может говорить нам о богатстве родного языка, можно брать для кружковых занятий. Перечислим лишь некоторые вопросы: слова, рожденные Октябрем; изменения в лексике русского языка в процессе развития общества; новые значения старых слов; многозначность слова; омонимы, омофоны, омоформы, антонимы, синонимы; прямое и переносное значение слов; словари русского языка.

Кружок любителей фразеологии. В доступной форме для школьников (с учетом их развития и возраста) можно взять для кружковых занятий такие вопросы, как: свободные и несвободные сочетания слов; слово и фразеологический оборот; фразеологические синонимы; два типа фразеологических оборотов с точки зрения их семантической слитности: оборот, по значению эквивалентный предложению, и фразеологический оборот по значению равный слову.

Школьники с увлечением подбирают фразеологические выражения по морфологическому признаку (выражения с прилагательными, существительными, глаголами) или фразеологизмы с общим для них словом.

Работа в данном кружке обогащает речь учащихся фразеологизмами и способствует развитию чувства языка [3, с. 87].

Кружок этимологии. Работу начинать целесообразно с анализа слов, у которых следы происхождения легко отыскиваются. С немалым интересом учащиеся работают над народной этимологией и этимологией грамматических терминов. «Работа в кружке этимологии невозможна без знакомства с этимологическими словарями» [12, с. 74].

Кружок топонимики и диалектологии. Вопросами данного кружка могут быть следующие: 1) сбор слов и пословиц (с пояснением), которые содержат диалектологические слова; 2) изучение языка какого-либо населения, т. е. диалектных особенностей; 3) изучение происхождения географических названий какой-либо местности, т. е. топонимии; 4) организация борьбы с диалектизмами в речи школьников.

На кружковых занятиях дети сравнивают литературную речь с диалектной; знакомятся с местным говором, его особенностями; отличают речь правильную от неправильной; работают с толковыми словарями.

С увлечением проходят занятия, на которых дети под руководством учителя анализируют художественные произведения с диалектными словами разных писателей (А. Твардовского, М. Шолохова, П. Бажова).

Кроме изучения диалектных особенностей какого-либо населения, можно также изучать топонимы, т. е. местные названия. В подготовительной работе над ними важно составление карты (области, района, города), на которую наносят названия. Затем с карт можно перенести на карточки все названия, потом классифицировать карточки следующим образом: названия, которые состоят из одного слова, из словосочетания или из предложения. Вся последующая работа может быть проделана по плану: 1) установление, с чем связано название (с именем или прозвищем людей, с природой, с деятельностью человека); 2) вычленение словообразовательных элементов (суффикс или префикс); 3) выяснение, от какого слова и когда появилось то или иное название; 4) установление, почему именно так названо, а не иначе.

Приведем пример организации кружка, посвященного вопросам лексикологии. Кружок под названием «Лексика устной и письменной речи» предназначен для учащихся 6-го класса. На занятии по указанной теме углубляется понятие о стилях и формах речи, которое дается учащимся 5–6-х классов на уроках. В своем вступительном слове учитель сообщает, что все многообразие стилистических средств русского языка можно распределить, прежде всего, между двумя стилями речи (книжным и разговорным) и что каждый из стилей может выступать в формах устной и письменной речи. Сказанное иллюстрируется с помощью таблицы.

Учащимся вначале говорится о так называемой нейтральной (межстилевой) лексике, которая в одинаковой мере может обслуживать и книжный, и разговорный стили речи. Например: *земля, вода, песня, поезд, самолет, паспорт*, и др. Затем характеризуются особенности лексики, обслуживающей различные формы речи. С учащимися проводится конференция «За круглым столом».

Работа организуется следующим образом. Разделившись на группы по 3–4 человека, участники кружка заблаговременно готовят сообщения-комментарии по тематике, указанной учителем. На конференции от каждой группы учащихся выступает один из «комментаторов», остальные помогают ему.

По данной теме может быть проведено 2–3 занятия. После рассмотрения теоретических вопросов организуются наблюдения учащихся над языком учебников и художественных произведений различных жанров.

В процессе работы по теме может быть проведена игра-эстафета «Кто лучше знает лексику?». Играющие разбиваются на две команды и выстраиваются друг против друга.

Ведущий берет в руки эстафетный кубик, на гранях которого написаны буквы, обозначающие характер лексики: *п* (просторечная); *гр.-п* (грубо-просторечная); *р* (разговорная); *к* (книжная); *о* (официальная); *в* (высокая).

Ведущий передает эстафетный кубик той гранью вперед, где написано условное обозначение пласта лексики, откуда играющий должен мысленно выбрать слово и громко произнести его. Если слово произносится правильно, команде засчитывается очко.

Далее игрок команды, первой вступившей в игру, передает эстафетный кубик игроку из другой команды, стоящему напротив, и также с помощью определенной буквы, написанной на одной из граней куба, сигнализирует, из какого пласта лексики должно быть взято слово.

Если кто-либо из играющих ошибается, то на команду налагается штраф (у нее снимается одно очко). Штраф (в половину очка) может налагаться в тех случаях, когда играющий слишком долго обдумывает полученное задание.

Побеждает та команда, которая набирает большее количество очков.

Таким образом, в связи с тем, что уроки не могут вместить все то, что необходимо учащимся для практического овладения русским языком, все то, что их интересует, то такой вид внеклассной деятельности как кружок помогает решить данную задачу. Кроме того, кружковая работа важна еще и потому, что способствует развитию и формированию образованной, компетентной и творческой личности, способной жить в динамично развивающейся среде, готовой к самоактуализации как в своих собственных интересах, так и в интересах общества.

Литература

1. Арсирий А.Т. Материалы по занимательной грамматике русского языка: в 2-х ч. М.: Учпедгиз, 1967.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для пед. институтов. М.: Просвещение, 1983.
3. Баранов М.Т. Программа курса «Жизнь слов и фразеологизмов в языке и речи» для VIII–IX классов // Русский язык в школе. 1991. № 4.
4. Воиленко Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов, обучающихся по направлению «Филол. образование» и специальности «Рус. язык и лит.». М.: Дрофа, 2006.
5. Евладова Е.Б. Пути развития кружковой работы и дополнительного образования в современной школе // Классный руководитель. 2002. № 6. С. 124–132.
6. Панов Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980.
7. Пастушенкова Л.И. О взаимосвязи внеклассных и классных занятий по русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.
8. Преображенская Е.П. Кружок русского языка в школе: пособие для учителя. М.; Л.: Просвещение, 1966.
9. Ушаков Н.Н. Кружковая работа по русскому языку. М.: Просвещение, 1979.
10. Федин К.О. Собрание сочинений: в 12-ти т.. М., 1985. Т 1.
11. Харламов И.Ф. Психология. М.: Гардарики, 1999.
12. Шанский Н.М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе // Русский язык за рубежом. 2002. № 2. С. 74.

NADEZHDA SHIMELYUNAS
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE ORGANIZATION OF OPTIONAL WORK OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

The article deals with the organization of the optional work at the Russian language and its peculiarities in the secondary school. The thematic direction of the optional work is revealed. The example of the organization of the work devoted to the issues of lexicology is given.

Key words: *methodology of teaching Russian language, optional work, extracurricular activities.*

Педагогические науки

УДК 376.159.9

К.А. ТОБОЛИНА
(89620097010@rambler.ru)
Е.М. САФРОНОВА
(emsafroнова@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К СВЕРСТНИКАМ

Представлены результаты исследования, характеристики и специфики агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам. Выявляются способы и проявления агрессивного отношения детей данной категории к сверстникам.

Ключевые слова: агрессивность, дошкольники, задержка психического развития, агрессивное отношение к сверстникам, агрессивное поведение.

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является детская агрессивность, а именно агрессивность дошкольников. Это связано с тем, что исследования и многочисленные наблюдения показывают: агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Именно в дошкольный период закладываются основы этики, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и окружающим [3]. На основании данных психологических исследований и практики можно констатировать, что агрессивное отношение детей – это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема, ставшая значимой уже в дошкольном возрасте. Проведённый анализ литературы позволил определить, что все агрессивные дети с задержкой психического развития проявляют низкий интерес к сверстнику, нежелание бескорыстно поделить с ним или помочь, негативные реакции на успехи партнера. Агрессивный ребёнок становится источником огорчений родителей, воспитателей и педагогов, он ощущает себя отверженным, неуверенным и ненужным. В итоге снижается продуктивный потенциал ребёнка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется личностное развитие, проявляются отклонения в поведении детей [9]. Именно поэтому особенно важным является изучение агрессивного отношения детей в дошкольном возрасте к сверстникам, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда ещё можно предпринять своевременные превентивные и корригирующие меры.

Проблеме агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам посвящен ряд исследований как в отечественной (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Е.Е. Дмитриева, Л.Н. Галигузова и др.), так и в зарубежной литературе (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковитц, Р. Бэрн, З. Фрейд, Д. Ричардсон и др.). Исследователи считают, что на агрессивное отношение детей необходимо обращать внимание уже в дошкольном периоде, чтобы избежать проблем в подростковом возрасте, т. к. все чаще зачатки агрессивности детей к сверстникам наблюдаются именно от трех до семи лет. В последние годы воспитатели детских садов отмечают тенденцию к увеличению уровня агрессивности детей: они более шумные, неусидчивые, «моторные», быстрее и легче вступают в конфликты, драчливые.

Обозначенная проблема позволила сформулировать задачу исследования: описать характеристику и специфику агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверст-

никам. При исследовании мы использовали следующие методы: анализ литературных источников и сравнение.

Для описания агрессивного поведения, включая отношение, используются два основных термина: «агрессия» и «агрессивность». После анализа специальной психолого-педагогической литературы мы можем утверждать, что на сегодняшний день единого понимания термина «агрессия» не существует. Данное понятие определяется авторами различными способами и используется для разнообразных форм и видов поведения. Слово «агрессия» произошло от латинского *“aggressio”*, что в переводе означает «нападение». Немецкий психолог К. Бютнер рассматривает агрессию как «акты поведения, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение» [5, с. 806]. Психолог Артур Реан под данным термином понимает «любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» [7, с. 25]. Его точку зрения поддерживают психологи Д. Ричардсон и Р. Бэрн. Данное определение позволяет уточнить ряд параметров, характеризующих агрессию как проявление поведения: это всегда целенаправленное, умышленное действие, которое нацелено на причинение вреда. Жертвы агрессии пассивно или активно противодействуют агрессору. Детская агрессия значительно превосходит взрослую, это объясняется необходимостью самоутверждения.

«Агрессивность» в большом психологическом словаре определяется как «относительно устойчивая личностная черта, проявляющаяся в готовности к последовательности действий, направленных на нанесение физического или психического ущерба» [1, с. 27]. Психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон несколько иначе трактуют данное понятие: «Агрессивность – относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное» [4, с. 33]. По-своему определяет агрессивность психолог С.Н. Еникополов – «личностная характеристика, приобретенная и зафиксированная в процессе развития личности на основе социального научения и заключающаяся в агрессивных реакциях на различные раздражители» [Там же, с. 34]. Как считает педагог С.Н. Дубинин, агрессивность начинается с уровня нейродинамических и психодинамических качеств, а также некоторых видов акцентуаций характера (эмоциональная чувствительность, раздражительность, тревожность, презрение, отвращение, гнев и страх). В совокупности, эти характеристики обуславливают готовность ребенка к агрессивным проявлениям [Там же, с. 42]. Дэвид Креч и Ричард Кратчфилд под понятием «агрессия» понимают «подходы, которые основаны на оценке намерений агрессора» [Там же, с. 88].

Из вышесказанного следует, что агрессивное отношение – это агрессивное взаимодействие людей, включающее в себя действия, направленные на нанесение физического или психического вреда другому человеку. Проблема агрессивного отношения в младшем дошкольном возрасте совпадает с кризисом трех лет. Как считал Д.Б. Эльконин, кризис трех лет – это кризис социальных отношений, а любой кризис отношений есть кризис своего «Я» [3]. Л.С. Выготский указывал, что в данных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый. Ребенок, не доставлявший забот и трудностей, выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. В связи с этим создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Он превратился в упрямого, негативного, ревнующего или деспотичного, так что сразу весь его облик в семье меняется [Там же].

Дошкольники с задержкой психического развития выражают своё агрессивное отношение тремя способами: 1) устно; 2) жестами; 3) физически. Капризы, угрозы, обидные слова – это всё относится к внешним проявлениям агрессивного отношения [2]. К агрессивным жестам относятся такие действия, как кривляние, топот ногами, передразнивание других людей, махание руками и кулаками и так далее. Если родители не будут ничего предпринимать, то в скором времени ребенок перейдет к физическому проявлению агрессивного отношения. Он начнёт драться, кусаться, толкать, щипать и царапать окружающих.

Главной отличительной чертой агрессивных детей с задержкой психического развития является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, конкурент, препятствие, которое нужно устранить. У агрессивных детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отсутствуют такие навыки, как сострадание и понимание, они не воспринимают чувства других, не могут посочувствовать и помочь. Вместо этого появляется злорадство над неудачами сверстников. Для них сверстник, который не является ему родственником, не имеет субъектной значимости. Среди наиболее типичных для дошкольников с задержкой психического развития вариантов конфликтных отношений к сверстникам является повышенная агрессивность [6]. Дети данной категории характеризуются импульсивностью в поведении, излишней возбуждаемостью, эмоциональным напряжением и повышенным уровнем тревожности. Чаще всего дети проявляют физическое агрессивное отношение к сверстникам, реже – вербальное. Такие дети не пытаются дружить с другими ребятами. Причины своих действий сказать почти никогда не могут. Часто агрессивное отношение к сверстникам нужно им для того, чтобы снять с помощью кого-то (обычно сверстника) эмоциональный стресс, либо получить удовлетворение от того, что другой страдает от их действий. Агрессивное отношение дошкольников с задержкой психического развития в основном характеризуется как реактивное или недеструктивное инструментальное. Обычно дети данной категории проявляют агрессию, чтобы достичь цели, защитить собственные интересы и предпочтения. Агрессивное отношение прекращается, как только они достигли или получили желаемое, например, забрали игрушку у товарища по песочнице. Враждебность и агрессивное отношение к сверстникам у таких детей может быть спонтанная или же возникать в стрессовой ситуации [9].

Таким образом, методами анализа и сравнения точек зрения разных авторов нами определено, что агрессивное отношение дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам характеризуется:

- 1) импульсивностью поведения, излишней возбуждаемостью, эмоциональным напряжением и повышенным уровнем тревожности;
- 2) реактивностью или недеструктивностью (неразрушаемостью), т. е. чаще всего дети «включают» агрессию для достижения цели, защиты собственных интересов и предпочтений;
- 3) мимолетным, произвольным характером, который часто используется для привлечения внимания сверстников;
- 4) бескорыстным причинением вреда сверстнику (агрессивное отношение как самоцель).

Спецификой агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам является то, что у них легко и очень быстро возникает агрессия по сравнению с нормально развивающимися детьми. Агрессия в поведении детей данной категории носит произвольный характер в связи с недостаточной сформированностью способностей к осознанию своего поведения и его саморегуляции [8]. В связи с тем, что коммуникативные навыки у дошкольников с задержкой психического развития обычно недостаточно развиты, процессы возбуждения преобладают над торможением, а моральные нормы еще не сформированы. Они часто стараются занять лидерские позиции с помощью агрессивных методов по отношению к сверстникам. Если у большинства нормально развивающихся дошкольников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то в агрессивном отношении дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам преобладает физическая агрессия. В дошкольном возрасте инициаторами агрессии чаще становятся отдельные дети. Она проявляется в виде отдельных вспышек ярости и гнева и обычно носит инструментальный характер: дети просто не умеют самовыражаться и добиваться желаемого без применения агрессии. Ориентация педагога-дефектолога в характеристике и специфике агрессивного отношения дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам поможет воспитателю, специальному психологу, логопеду, дефектологу целесообразно выстроить и реализовать коррекционно-развивающий процесс.

Литература

1. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 68–72.
2. Борисова П.В. Исследование агрессивного поведения детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 106–110. URL: <https://e-koncept.ru/2015/75022.htm> (дата обращения: 01.03.2018).
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов. СПб.: Лань, 2003.
4. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60–72.
5. Кузьминов В.В. Диагностика агрессивного поведения подростков в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 806–808. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10382/> (дата обращения: 01.03.2018).
6. Лаптева Ю.А. Возрастная изменчивость показателей эмоционального развития детей в период дошкольного возраста // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2016. № 9–10(113). С. 19–25.
7. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов, изучающих психологию, соц. работу и соц. педагогику. М.: Academia, 2002.
8. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. 2-е изд., стер. М.: Когито-Центр, 2008.
9. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Агрессивные дети // Дошкольное воспитание. 2003. № 4. С. 62–67.

KRISTINA TOBOLINA,

ELENA SAFRONOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CHARACTERISTICS AND SPECIFICITY OF THE AGGRESSIVE ATTITUDE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENT DELAY TOWARDS PEERS

The article presents the results of the study of the characteristics and specificity of the aggressive attitude of preschool children with development delay towards peers. The methods and expression of the aggressive attitude of this category's children towards peers are revealed.

Key words: *aggression, preschool children, development delay, aggressive attitude towards peers, aggressive behavior.*

Психологические науки

УДК 159.9

А.С. САНДРОСЯН

(anichka17111995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ*

*Рассмотрены особенности развития логических умений. Проанализирована структура
спроса на профессиональные навыки за рубежом.*

Ключевые слова: логические умения, личность,
коррекция, исследование.

На рынок труда влияют общее образование, профессиональное образование, законы учения, семья, общество и другие факторы. Студенчество также активно развивается и, следовательно, преобладает профессиональное образование. В связи с этим необходимо изменять и общее образование, и отношение семьи и общества к рынку труда, который требует качественно новых образовательных результатов. Особенностью современного этапа является непосредственное влияние рынка труда на систему общего образования. Цель исследования: показать возможности развития мышления на уроках математики в младшем школьном возрасте.

Приведем взгляды работодателей на основе исследования эксперта Национального фонда подготовки кадров по вопросам качества образования Ольги Борисовны Логиновой. По результатам PISA (Programme for International Student Assessment) 2012, было проведено исследование рынка труда (структуры спроса на профессиональные навыки) и выделено пять групп основных требований к квалификации работников (рутинные операции, подразделяющиеся на ручные и умственные, и нерутинные операции, делящиеся на ручные, интерактивные и аналитические). Рутинные операции можно охарактеризовать методичным, точным, многократным повторением освоенной процедуры. Распространяется также и замена, т. е. автоматизация, компьютеризация, робототехника. Нерутинные операции, которые по умолчанию требуют знаний, не описываются исчерпывающе фиксированным набором правил, базируются на таких умениях, как понимание текстов, обработка информации, решение проблем, предложение новых решений, приспособление к ситуациям, взаимодействие с другими людьми, убеждение и аргументация. Все нерутинные операции опираются на развитие логического мышления, т. к. это – основа требований работодателей на рынке труда к специалистам

В структуре спроса на профессиональные навыки в Германии наблюдаются изменения, основанные на результатах PISA 2012 (см. рис. 1 на с. 108). На графике видно, что нерутинные аналитические умения, которые развиваются через логические операции, повышались из года в год. Особенно резкий скачок пришелся на 1992–1999 гг. и данная операция достигла максимального значения в отметке 25.

В США изменения в структуре спроса на профессиональные навыки имели некий застой, но, начиная с 1970 г., стали плодотворно возрастать (см. рис. 2 на с. 108).

В Японии самая высокая потребность всегда была на аналитические операции (см. рис. 3 на с. 108).

* Работа выполнена под руководством Рубцовой Н.Н., кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

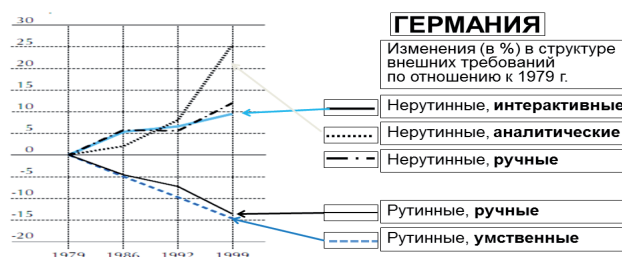


Рис. 1. Изменения в структуре спроса на профессиональные навыки в Германии

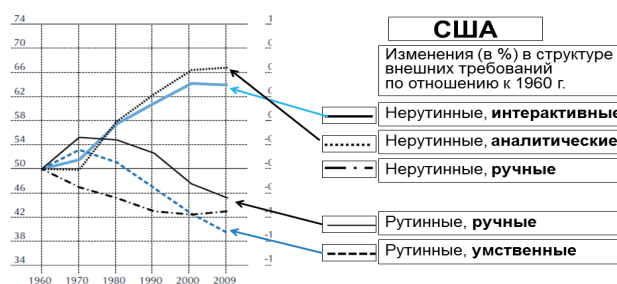


Рис. 2. Изменения в структуре спроса на профессиональные навыки в США

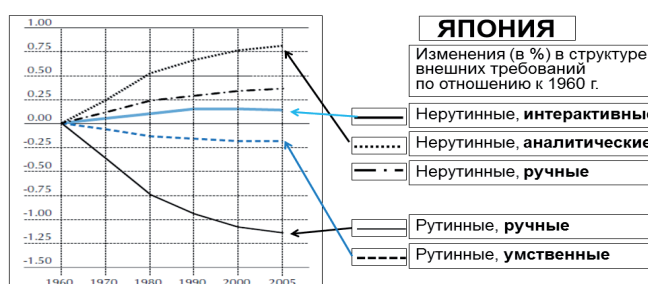


Рис. 3. Изменения в структуре спроса на профессиональные навыки в Японии

В 2013 г. английский Институт общественно-политических исследований (Institute for Public Policy Research) опубликовал доклад (эссе) под названием «Лавина идет. Высшее образование и грядущая революция». Его подготовили трое авторов – Майкл Барбер, Кейтлин Доннели и Саад Ризви – из

вестные специалисты в области образования. «По уверению авторов, диалог поколений, сопровождавший подготовку этого текста, был чрезвычайно плодотворным. Это эссе о том, что система высшего образования, как и школьного, должна меняться и чем быстрее, тем лучше, иначе лавина перемен, происходящих в мире, может ее попросту снести и уничтожить. <...> Мы живём в эпоху, когда этика нужна больше, чем когда-либо, когда умение ясно мыслить и аргументированно спорить важны, как и прежде, а способность находить каплю мудрости в море информации становится важнейшим качеством личности, выделяющим её из толпы» [7].

Самостоятельное приобретение и пополнение знаний, их интеграция и перенос, разрешение проблем и инновационность, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для обучения, коммуникативные умения, навыки сотрудничества, самостоятельное планирование своей работы учащимися, мониторинг индивидуального прогресса в учении – всё это набор навыков, выделенных в исследовании «Инновационные практики обучения (ITL)», которые необходимо формировать специалистам XXI в. Разрешение проблем и инновационность можно отметить как одну из сторон логического мышления.

В модели Европейской классификации навыков, компетенций и профессий (ESCO) одним из базовых навыков является математическая грамотность. В компетенциях присутствует критическое мышление, решение задач, креативность, а в личностных качествах приветствуются инициативность и настойчивость.

Изучением данного вопроса в России занялся Волгоградский институт бизнеса, который провел анализ труда и вывел следующие требования и *ключевые навыки*. На I-м месте находится грамотная письменная и устная речь, без которой не может обойтись успешный человек. На II-м месте – умение анализировать, как компонент логического мышления. Далее выделяются: навык работы с персональным компьютером, ораторское искусство, умение разрешать конфликты, навыки ведения переговоров.

Анализируя данные, представленные в исследовании «Инновационные практики обучения (ITL)», можно сделать вывод о том, что «разрешение проблем, проблемных ситуаций и инновационность» являются пересечением навыков современного мира и задач, входящих в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Понятие логического мышления состоит из следующих компонентов: анализ (мыслительная операция разделения предметов и явлений на части), синтез (мыслительная операция объединения частей или свойств предмета в единое целое), сравнение (мыслительная операция сопоставления предметов и явлений между собой, нахождения сходств и различий между ними), классификация (умение выделять признаки предметов и устанавливать между ними сходство и различие), аналогия (умение находить сходство между предметами, понятиями, явлениями) и обобщение (умение выделять существенные признаки математических объектов, их свойств и отношений).

Констатирующий эксперимент проводился в лицее № 9 Дзержинского района Волгограда в двух 1-х классах в 2016 г. В исследовании принимало участие 40 человек. Для определения уровня развития логического мышления в 1-м классе использовался метод тестирования, который состоял из трех субтестов (табл. 1).

Таблица 1

Уровень развития логического мышления учащихся 1-го класса [8]

Уровень развития логического мышления	Количество учащихся	%
Высокий	8	20
Выше среднего	20	50
Средний	10	25
Ниже среднего	2	5
Низкий	0	0

Видно, что преобладает уровень выше среднего. Это связано с тем, что дети, принимаемые в лицей, обладают более высоким уровнем подготовки. В ходе формирующего эксперимента предлагались задания различного уровня сложности. Например, математические выражения типа “ $5 \times 4 = ?$ ” верно решалось 95% учащихся. Задачи типа «В коробке 5 рядов по 4 конфеты в каждом. Сколько всего конфет в коробке?» получали 85% верных ответов. Непривычные задания «У меня завтра день рождения, будет 15 человек. Хватит ли одной коробки конфет, если в ней 5 рядов по 4 конфеты в каждом?» правильно решались лишь половиной учеников. Таким образом, что шаблонные примеры дети решают гораздо проще. Однако с изменением фабулы использования того же примера резко снижается количество верных ответов.

В ходе формирующего эксперимента также использовались различные математические задачи:

- разнообразные числовые ребусы и головоломки на смекалку;
- логические задачи, решение которых не требует вычислений, но основывается на построении цепочки точных рассуждений;
- задачи, решение которых основывается на соединении математического развития и практической смекалки: *взвешивание и переливание при затруднительных условиях*;
- задачи на математическое развитие и практическую смекалку: *взвешивание и математические софизмы* – это умышленное, ложное умозаключение, которое имеет видимость правильного;
- задачи-шутки;
- комбинаторные задачи, в которых рассматриваются различные комбинации из заданных объектов, удовлетворяющих определённым условиям [5].

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент (табл. 2).

Таблица 2

Степень развития логического мышления учеников 1-го класса

Уровень развития логического мышления	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	20	25
Выше среднего	50	55
Средний	25	20
Ниже среднего	5	0
Низкий	0	0

Из таблицы видно, что данные изменились. Уровни «высокий» и «выше среднего» повысились на 5%, а «средний» понизился на то же значение за счет того, что уровень «ниже среднего» не проявился.

Такие операции, как обобщение, классификация, анализ и синтез, должны быть сформированы у ученика уже к концу начальной школы. Для реализации этой цели необходимо использовать задачи и методики работы над ними, способствующие развитию логического мышления в младшем школьном возрасте.

Таким образом, важным средством развития логического мышления можно считать логические задачи, используемые на уроках математики, т. к. они развивают умение рассуждать, последовательно и непротиворечиво, повышают активность мысли.

Литература

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: ВЛАДОС, 2005.
2. Гончарова О.С. Развитие логического мышления на уроках математики в начальных классах // Молодой ученый. 2012. № 10. С. 329–331.
3. Морозов А.В. Социальная психология: учеб. для вузов. М.: Акад. проект, 2003.
4. Немов Р.С. Психология: учеб. для высш. пед. учеб. завед. М.: ВЛАДОС, 1999.

5. Нестандартные задачи, как средство формирования интереса к математике у учащихся [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/1069154/pedagogika/nestandartnye_zadachi_vidy (дата обращения: 06.05.2018).
6. Никольская И.Л. О единой линии воспитания логической грамотности при обучении математике // Преемственность в обучении математике: пособие для учителей / сост. А.М. Пышкало. М.: Просвещение, 1974.
7. Стрельникова Л. Лавина идет. Высшее образование и грядущая революция [Электронный ресурс] // Химия и жизнь. URL: <http://www.hij.ru/read/articles/all/2643/> (дата обращения: 05.05.2018).
8. Чиркова Н.И. Развитие самостоятельности логических высказываний в процессе освоения знаний младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук, М., 2007.

ANICHKA SANDROSYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE DEVELOPMENT OF LOGICAL SKILLS AS THE CONDITION
OF A SUCCESSFUL SOLUTION OF A CHALLENGE**

*The article deals with the peculiarities of the development of logical skills. The structure
of the demand for professional skills abroad is analyzed.*

Key words: logical skills, personality, correction, research.

УДК 159.954

Е.С. ФИЛИНА

(elenafilina71094@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ДОСТУПОМ ДЕТЕЙ
К ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ***

Рассматривается проблема развития воображения в дошкольном возрасте. Проанализированы особенности воображения в зависимости от доступа детей к компьютерам, планшетам, смартфонам.

Описаны результаты пилотажного исследования по развитию воображения с помощью авторского разработанного средства – настольной игры.

Ключевые слова: воображение, творческие способности, информационно-коммуникационные технологии.

В современном информационном обществе приветствуется оригинальность, нестандартный подход к решению проблемных ситуаций, применение творческих способностей в создании нового.

Все́му этому способствует воображение, для развития которого сензитивным периодом является дошкольный возраст.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является обладание развитым воображением.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития воображения в условиях различного доступа детей к гаджетам.

По мнению Л.С. Выготского, отличие детского воображения от взрослого в том, что детский опыт менее богатый, чем опыт взрослых. Тем не менее, взрослые сознательно отсекают часть элементов, несовместимых между собой. Дети же способны комбинировать несоединимые вещи [1].

Говоря о деятельности старших дошкольников, нужно упомянуть ее целенаправленный характер. Дети 5–7 лет самостоятельно фантазируют, способны заранее планировать воплощение замысла, подбирать необходимые средства для этого [6].

Воображение взаимосвязано с ведущей деятельностью дошкольника – игрой. В качестве примера В.Т. Кудрявцев приводит следующее: Ребенок скачет на палочке, как на лошадке, причем он не просто переносит свойства лошадки на палочку, но и вживается в образ другого человека – наездника [3].

Занятия с применением сказочных сюжетов в дошкольном учреждении способствуют формированию интеллектуальной активности, навыков сочинительства и фантазирования, развитию творческого воображения и авторской позиции, преодолению стереотипов мышления [2].

Занятия изобразительной деятельностью способствуют творческому самовыражению, активизируют творческие способности детей, формируют такие качества как самостоятельность, наблюдательность, стремление поэкспериментировать, выявить новое, искать средства для достижения цели [4].

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод, что развитию воображения дошкольников в детском саду способствуют занятия специально организованными видами деятельности: изобразительной деятельностью, театрализованно-музыкальной деятельностью, декоративно-прикладным творчеством, занятия с применением сказочных сюжетов, с элементами игровой деятельности.

Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста (21 человек), а также родители этих детей (21 человек) и педагоги (5 человек). Относительно небольшой объем выборки связан отчасти с тем, что далеко не все родители, к которым мы обращались с просьбой принять уча-

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

стие в исследовании, дали положительный ответ. Опрос родителей, включавший запрос их согласия на участие их самих и их детей в исследовании, проводился педагогами, поэтому выяснить причины отказа нам не удалось.

На диагностическом этапе нашего исследования использовались следующие методы и методики:

- 1) анкета для родителей – авторская разработка с целью выявления особенностей развития воображения детей, а также особенностей их доступа к гаджетам;
- 2) методика В.Т. Кудрявцева «Как спасти зайку», цель которой – оценка способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию;
- 3) методика «Сочини новую сказку» (авторская разработка);
- 4) методика «Сочини новую игру» (авторская разработка);
- 5) беседа с педагогами, цель которой – выявление особенностей условий для развития воображения в ДОУ.

Стимульный материал к методикам «Сочини новую сказку» и «Сочини новую игру» представляет собой набор из 36 карточек с изображением традиционных и современных героев сказок и мультфильмов. Прототипом методики «Сочини новую сказку» является методика О.М. Дьяченко «Сочини сказку».

Анализ результатов анкет позволил сделать следующие выводы:

- 1) 12 дошкольников (57%) имеют ежедневный доступ к гаджетам, некоторые из них несколько часов в день; 9 дошкольников (43%) из выборки имеют доступ к гаджетам не каждый день (примерно один раз в неделю);
- 2) если говорить о видах гаджетов, то большинство дошкольников используют планшет, на втором месте – компьютер и смартфон, некоторые дети из выборки имеют также доступ к аудио- и видеотехнике;
- 3) практически все родители организуют совместный просмотр мультфильмов в семье, часть родителей указывает на проведение совместных игр с помощью гаджетов;
- 4) большинство родителей положительно относятся к использованию гаджетов детьми, отмечая рост внимания, воображения, мышления. Негативное отношение связано с отрицательным воздействием гаджетов на здоровье, в частности, на зрение.

Анализ результатов проведенных методик «Сочини новую сказку» и «Сочини новую игру» позволяет говорить о том, что все участники смогли сочинить сказку с опорой на картинки. Игру же сочинить удалось не всем детям – 12 дошкольникам. Следует отметить, что некоторые рассказанные сказки и игры повторяли сюжеты уже известных сказок, мультфильмов, игр.

Соотнося полученные данные с особенностями доступа детей к гаджетам, сделаем вывод о том, что повтор сюжета сказки чаще встречается у дошкольников, имеющих доступ к гаджетам каждый день (у 7 человек).

Придумывание же нового сюжета сказки наиболее распространено среди детей, доступ которых к гаджетам ограничен 1–2 разами в неделю (у 7 человек).

Следует отметить, что большинство детей данной группы не смогли придумать новую игру. Из тех же, кто придумал (4 человека), троим дошкольникам удалось сочинить новый сюжет игры, а одному воспроизвести уже ранее опробованную игру.

Среди детей, занимающихся с гаджетом ежедневно, повторили сюжет – двое, а пятеро придумали новый.

Необходимо также отметить, что характер помощи психолога в процессе сочинения сказки отличался у разных групп доступа к гаджетам. Помощь направляющими словами («А что было дальше?», «Чем все закончилось?» и т. д.) потребовалась 8 дошкольникам, имеющим доступ к гаджетам ежедневно, и 4 ребятам, доступ к компьютерам и планшетах которых ограничен 1–2 разами в неделю.

Помощь психолога в выборе героев для сказки понадобилась 4 дошкольникам нашей выборки. Остальные дети справились без помощи взрослого.

Целью диагностической методики В.Т. Кудрявцева является выявление способности трансформировать задачу на выбор в задачу на преобразование. Детям предлагалась ситуация, в которой нужно было спасти зайку, попавшего в шторм, с помощью предметов (ведерко, деревянная палочка, лист бумаги, воздушный шарик, блюдо).

Было выявлено три группы детей, по-разному подходивших к решению данной проблемной ситуации.

Дети первой группы (4 человека) использовали предлагаемые предметы в готовом виде. Среди ответов были следующие: «Посадить зайку в блюдо и он приплывет к берегу», «Подтолкнуть зайку палочкой к берегу», «Вычерпать воду ведерком».

Отличительной особенностью детей второй группы (8 человек) было то, что в своих решениях эти дошкольники использовали предлагаемые предметы как заместители реальных предметов, таким образом, наглядно проявлялась символическая функция воображения. Например, блюдо в ответах детей становилось плотом, а деревянная палочка – мостиком, по которому зайка мог попасть на берег.

У дошкольников третьей группы (9 человек) наблюдалось стремление преобразовать данные предметы. Решение проблемной ситуации эти дети находили в видоизменении предметов: из листа бумаги делали самолет или кораблик (в складывании оригами требовалась помощь психолога), рисовали на листе бумаги дельфина, который спасал зайку, надували воздушный шарик, чтобы помочь зайке улететь и др.

Соотнеся полученные результаты с особенностями доступа детей к гаджетам, необходимо отметить, что большинство детей (7 человек), имеющих ежедневный доступ к компьютерам, планшетами, смартфонам, решали проблемную ситуацию за счет преобразования предлагаемых предметов. Проявление символической функции воображения в большей степени (6 человек) наблюдалось у дошкольников, пользующихся гаджетом не более 1–2 раз в неделю.

Анализ бесед с педагогами групп детей нашей выборки показал, что они все уделяют внимание развитию творческих способностей в непосредственной образовательной деятельности и дополнительных мероприятиях, кружках и т. п. Чаще всего педагоги называли следующие виды деятельности, способствующие развитию креативности детей:

1. занятия лепкой, аппликацией, изобразительной деятельностью;
2. создание необычных поделок из природного материала;
3. игровая деятельность;
4. творческая деятельность на прогулке;
5. участие в конкурсах «Необычное из обычного».

Педагоги также отметили, что дети участвуют в процессе украшения помещений к праздникам, причем, многие детские идеи очень оригинальны и интересны.

Делясь опытом применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в своей работе, педагоги отмечают большую заинтересованность современных детей к данным средствам. Все педагоги согласны с тем, что при правильно организованной деятельности использование информационных технологий в работе с детьми будет способствовать развитию психических процессов, в частности, мышления и воображения.

Этот вывод совпадает с проводимыми ранее исследованиями, связанными с целенаправленным развитием детей в дошкольных учреждениях. Так, О.В. Куниченко, исследуя возможности мультфильма в работе с дошкольниками, отмечает наличие творческого ресурса при правильной организации деятельности [4].

Выбирая средство для развития воображения дошкольников, мы основывались на том, что игра, являясь ведущей деятельностью, несет в себе огромный ресурс и будет способствовать развитию умения одновременно удерживать реальную и идеальную ситуации, применять на себя образ другого че-

ловека, продумыванию нового внешнего вида героя. Учитывая возможности включения игры в образовательный процесс дошкольного учреждения, был выбран вариант настольной игры с игровым полем и групповым участием.

Разработанное нами игровое пособие состоит из игрового поля, фишек, башни-конструкции для бросания игрального кубика и карточек с описаниями заданий. Маршрут в игре состоит из 25 возможных ходов. На каждом этапе ребенка встречает какой-либо персонаж мультфильма или герой сказки. Персонажи, представленные в игре, подобраны с учетом целевой аудитории – современных детей старшего дошкольного возраста. Ребенку, чтобы пойти дальше, необходимо выполнить задание, которое предлагает данный герой. Цель всех заданий – способствовать развитию воображения (придумыванию оригинальных вариантов ответов). Задания разработаны таким образом, чтобы не было однозначных ответов на тот или иной вопрос, что делает игру пригодной для многоразового использования.

Пилотажное исследование проводилось в подгруппе, в которую вошли 4 ребенка (2 дошкольника, имеющих ежедневный доступ к гаджетам и 2 дошкольника с ограниченным доступом к компьютерам, планшета и т. д.).

После ознакомления с правилами у всех детей наблюдалось повышение настроения и желание скорее приступить к игре.

В процессе игры было отмечено следующее. Все дети, сделав ход, очень радовались, встретившись с известным героем мультфильма, и внимательно выслушивали предлагаемое задание.

Важно отметить, что 2 дошкольника, имеющие ограниченный доступ к гаджетам, охотнее и продуктивнее справлялись с заданиями, в которых было необходимо придумать продолжение истории. Так, например, история про Лунтика и Нолика (героев разных мультфильмов) в сочиненном рассказе ребенка приобрела красочный характер. Был описан оригинальный сюжет деятельности мультперсонажей.

Замечено также, что дети, имеющие ежедневный доступ к гаджетам, продуктивнее справлялись с заданиями на поиск решения проблемной ситуации. Их ответы отличались вариативностью и большей изобретательностью. Так, решая проблемную ситуацию, в которой нужно было придумать, как отвлечь кота Тома, ребенок придумал следующее решение: «Можно сделать много копий фигурок Джерри и расставить их по дому, а в это время у мышонка будет время, чтобы убежать от кота».

После окончания игры дети отметили, что больше всего понравилось «придумывать новое, чего в настоящем мире нет, например, новый костюм для героя или новую картину».

Один ребенок отметил, что при ответе на вопрос, связанный с придумыванием сюжета нового мультфильма, ему захотелось на самом деле сделать свой собственный мультфильм, герои которого помогали бы запомнить все буквы и цифры.

Важно также отметить, что в процессе игры всем детям было интересно узнать мнение других детей при ответе на определенный вопрос. Часто было слышно: «А как ты бы ответил? А что бы вы придумали, если бы вам попало такое задание?». В некоторых моментах это приводило к совместному обсуждению и принимало форму «мозгового штурма». Испытывая затруднения, дети обращались за помощью к другим участникам.

Проведенное нами исследование показало, что существуют различия в особенностях воображения детей, имеющих разный доступ к гаджетам. Сочинение нового сюжета сказки чаще встречается у детей, доступ которых к гаджетам ограничен 1–2 разами в неделю. Отмечено, что у данной подгруппы детей при решении проблемной ситуации становится активизированной символическая функция воображения.

Придумывание же новой игры наиболее распространено среди детей, ежедневно занимающихся с компьютером, планшетом, смартфоном и т. д. Этим детям удавалось продуктивнее решить задачи на преобразование предлагаемых предметов.

Данные выводы, безусловно, носят предварительный характер и требуют проверки на большей выборке.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк. 2-е изд. М.: Просвещение, 1967.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
3. Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения ребенка с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. 2011. № 1. С. 32–43.
4. Куниченко О.В. Воспитательные возможности мультфильма и их использование в работе воспитателей дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2014. № 3(30). С. 39–44. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792517.pdf> (дата обращения: 01.03.2018).
5. Тарасова Н.Я., Коломыцева К.С., Петрова Л.Е., Высоцкая М.Е. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы с различными художественными материалами // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: материалы XI Междунар. научн.-практ. конф. СПб.: Стратегия будущего, 2015. Т. 4. С. 73–74.
6. Чижова И.И. Развитие воображения дошкольников в процессе сочинения сказок // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 65–68.

ELENA FILINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE FEATURES OF IMAGINATION IN SENIOR PRESCHOOL AGE IN REFERENCE TO CHILDREN'S ACCESS TO INFORMATION TECHNOLOGY

The article deals with the problem of developing imagination in preschool age. The features of the imagination depending on children's access to computers, tablets, smartphones are analyzed. The results of the pilot study of developing the imagination with the help of the author's developed tool – a board game are described.

Key words: imagination, creativity, information and communications technologies.

УДК 37.015.3

И.В. ЧУМАКОВ

(iv.tchumakov@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОБЫТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ*

Анализируется взаимосвязь саморазвития старшеклассников с событиями в образовании. Выявляются наиболее значимые события в жизни старших школьников, их самоэффективность. На основе многообразия механизмов переживаний событий, выделенных Ф.Е. Василюк, разработано и апробировано структурированное интервью.

Ключевые слова: событие, старшеклассник, переживание, саморазвитие, структурированное интервью.

В современном быстро меняющемся мире жизнь человека очень динамична и непредсказуема. Жизненные ситуации все чаще характеризуются неопределенностью. Даже взрослые люди, имеющие богатый жизненный опыт, часто чувствуют себя беззащитными и с большим трудом адаптируются в таких условиях. Для молодых же людей, только готовящихся вступить во взрослую жизнь (старшеклассников, студентов), эта особенность социально-экономических условий жизни может стать серьезным испытанием для их жизнестойкости и способности к развитию. У школьников необходимо развивать способность быть эффективными в ситуациях неопределенности, критических ситуациях, т. к. это – жизненно важное качество современного человека.

Критическая ситуация является событием в жизни человека и оказывает на него либо отрицательное, либо положительное влияние. Отрицательное, когда человек относится к критической ситуации как к катастрофе, его стратегия поведения направлена на избегание неудач, подкреплена психологическими защитными механизмами. Он уходит от реального решения своих жизненных задач. Положительное, если человек переживает критическую ситуацию как вызов, как событие, позволяющее ему проявить себя и открыть новые возможности развития. В этом случае он рано или поздно добивается успеха.

Многие события в образовании часто воспринимаются и переживаются старшеклассниками как критические ситуации. Прежде всего, это относится к ситуациям повышенной социальной ответственности, таким, как оценка знаний и компетенций обучающихся, публичные выступления, самопрезентация, командные действия, когда от каждого члена команды ожидаются успешные действия. Урок в школе тоже может переживаться обучающимися либо как критическая ситуация, либо как заряженное положительными эмоциями событие, несущее новые смыслы.

Что воспринимается современными молодыми людьми как событие? Какова взаимосвязь событийности и саморазвития у старшеклассников?

Для того чтобы попытаться ответить на эти вопросы, нами проведено исследование, цель которого – выявить влияние жизненных, в том числе образовательных событий на саморазвитие старшеклассников. База исследования – ГКОУ «Волгоградский лицей имени Ф.Ф. Слипченко», общее количество обучающихся, принявших участие в исследовании – 45 старшеклассников.

На первом этапе исследования для изучения количественных и содержательных аспектов событийности в жизни старших школьников была применена разработанная нами анкета. Обучающимся было предложено отметить в перечне жизненных фактов те, что имели место в их жизни; вызвали у них положительный эмоциональный отклик, большой интерес; оказали на них значительное влияние и наполнили их новым смыслом, т. е. которые они считают событием в своей жизни. Результаты ан-

* Работа выполнена под руководством Андрущенко Т.Ю., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

кетирования представлены в виде рейтинга ответов старшеклассников. Ответы обучающихся по мере убывания значимости событий распределились следующим образом:

1. Общение с любимым и близким человеком (91,3%).
2. Слушание музыки (82,6%).
3. Просмотр кинофильма, путешествие или экскурсия (78,2%).
4. Общение с друзьями, участие в спортивном соревновании, компьютерная игра (73,9%).
5. Занятие физкультурой и спортом, общение с природой (69,5%).
6. Встреча с интересным человеком, общение в социальной сети в Интернете (65,2%).
7. Участие в предметной олимпиаде (60,8%).
8. Просмотр спортивного соревнования (56,5%).
9. Посещение музея, пение, живопись, художественное творчество, участие в проектной деятельности (47,8%).
10. Участие в учебно-исследовательской деятельности, техническое творчество, участие в работе волонтеров (43,4%).
11. Посещение театра, игра на музыкальном инструменте (39,1%).
12. Чтение научно-популярной литературы, сочинение своих стихов или авторской песни, школьное внеурочное мероприятие (34,7%).
13. Чтение художественной литературы (30,4%).
14. Урок в школе (21,7%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что к событиям своей жизни старшеклассники относят, прежде всего, общение и формы активного досуга. Ответы, обозначающие события, непосредственно связанные с образовательным процессом, расположены преимущественно в нижней части рейтинга.

На втором этапе исследования осуществлена оценка самооффективности старшеклассников по шкале Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В.Г. Ромека) [2]. По результатам оценки 26% принявших участие в исследовании старшеклассников имеют высокую самооффективность, 61% – среднюю и 13% – низкую.

На третьем этапе исследования произведен статистический анализ исходных данных с помощью программы IBM SPSS Statistics 23, который показал, что все переменные имеют нормальное распределение. На этом этапе в результате проведения корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона выявлено, что событийность в жизни старшеклассников имеет умеренную положительную корреляцию с их оценкой по шкале самооффективности. Связь между исследуемыми характеристиками можно описать как слабую или умеренную, значения силы взаимосвязи не превышают $|0,346|$.

Полученные результаты исследования поставили нас перед необходимостью начать поиск новых подходов к изучению проблемы, новых диагностических средств и ответов на вопросы: каковы механизмы переживания событий жизни, позволяющие человеку развиваться и, наоборот, затрудняющие его развитие?

В поиске ответов на эти вопросы мы обратились к известной работе Ф.Е. Василюка «Психология переживания», согласно которой любая психическая функция, любой психологический процесс или качество могут приобретать при определенных условиях компенсаторное значение, т. е. выполнять работу переживания: от художественного творчества и трудовой деятельности до правонарушения. За единицы измерения автором взяты только те «измерения» личности, которые ведут к преобразованию психологического мира [1, с. 60].

Осознание человеком оснований своих переживаний увеличивает его шансы преобразовать свой внутренний мир в направлении личностного развития. И наоборот, неосознанность происходящего во внутреннем мире, скорее всего, актуализирует психологические защиты и запутанные пути выхода из критической ситуации на длительное время.

Часто в рамках краткосрочного консультирования клиенту, сохранившему определенный потенциал своих ресурсов, достаточно помочь в вербализации и структурировании его переживаний, чтобы побудить к дальнейшему развитию.

Своей задачей мы определили разработку такого диагностического средства, которое могло бы помочь психологу-консультанту оказать своевременную психологическую помощь человеку, переживающему критическую ситуацию, в осознании происходящего в его внутреннем мире. Консультативная беседа на этапе обсуждения со старшеклассником значимых событий жизни может проходить в формате направленного или структурированного интервью.

Структурированное интервью основано на заранее подготовленных вопросах консультанта в соответствии с выдвинутой им консультативной гипотезой.

Разработанная нами структура для интервью содержит 30 утверждений. Её строение соответствует последовательности описания психологических процессов и механизмов переживания, данных Ф.Е. Василюком с точки зрения следующих пяти парадигм: энергетической, пространственной, временной, генетической и информационно-когнитивной [1].

Энергетической парадигме соответствуют такие психологические процессы и механизмы переживания, как отнятие, разрядка, придание, перевод и порождение энергии. В разработанном нами структурированном интервью к энергетической парадигме отнесены следующие утверждения:

- Это событие помогло мне вспомнить что-то очень важное для меня и рассказать об этом.
- Сначала мне показалось, что это событие не имеет перспективы в моей жизни, но потом я открыл в нем много интересных возможностей.
- Это событие значимо для меня тем, что оно помогло мне осознать цель, к которой я хочу стремиться и хочу достичь.
- Благодаря этому событию я в какой-то момент испытал воодушевление и вдохновение.
- и др.

Энергетические представления о психологических механизмах позволяют глубже понять процесс зарождения мотивации, обусловленной переживанием критической ситуации. На наш взгляд, такие механизмы переживания, как придание, перевод и порождение энергии непосредственно связаны с рождением во внутреннем мире человека новых эмоций, мотивов и смыслов, направленных на поиск путей выхода из критической ситуации. Тогда как отнятие и разрядка энергии лишь освобождают место для новых психологических процессов.

Пространственной парадигме соответствуют такие психологические процессы, как: бессознательное – сознательное; интерпсихическое – интрапсихическое; пространство деятельности (замещение); направление; сужение – расширение психологического пространства личности; замыкание – размыкание психологического пространства; расстояние; низ – верх.

- К пространственной парадигме в структуре интервью отнесены следующие утверждения:
- Благодаря этому событию я осознал нечто очень важное для меня.
- Сначала происходящее я воспринимал как что-то обычное, но потом я начал думать о том, что оно значимо для меня как важный жизненный опыт.
- Это событие подтолкнуло меня к действиям, на которые я раньше никогда бы не решился.
- Это событие значительно расширило мои представления о жизни и моих возможностях в ней.
- Это событие помогло мне стать более открытым человеком.
- Благодаря этому событию я почувствовал, что люди, ставшие участниками или свидетелями этого события, стали мне ближе.
- Это событие помогло посмотреть на себя, свои чувства и мысли, свою жизнь как бы со стороны.
- Я чувствую, что это событие как будто возвысило меня над обыденной, повседневной жизнью.
- и др.

Перечисленные нами процессы непосредственно связаны со становлением новой психической реальности, обеспечивающей развитие личности. Благодаря им человек осознает то, что раньше не осоз-

навал в себе и своей жизни, обогащает свой внутренний мир новыми смыслами, о которых он до переживаемого события даже и не подозревал. Человек становится более открытым внешнему миру, ощущает себя на подъеме своих сил, на высоте собственных возможностей или вершине успеха. Разумеется, что в критической ситуации возможно и движение вниз, к бессознательному, к застреванию на чем-либо, к замыканию в себе, к сужению психологического пространства личности.

К *временной парадигме* относятся такие психологические механизмы, как помещение события в долговременную перспективу, фиксация (на прошлом, настоящем или будущем). Психологические механизмы временной парадигмы в разработанном нами структурированном интервью представлены следующими утверждениями:

- Я считаю, что это событие сделало меня и мою жизнь лучше, чем раньше.
- Это событие открывает для меня большие перспективы в будущем.
- и др.

Осознание каждого из этих процессов может привести к позитивному преобразованию внутреннего мира человека.

Генетическую парадигму составляют такие психологические процессы, как регрессия, катарсис, интроекция, сублимация. Психологические процессы генетической парадигмы представлены в структуре интервью следующими утверждениями:

- Переживая это событие, я стал более настойчивым в требовании помощи мне со стороны других людей.
- Переживая это событие, я стал упорным, настойчивым и самостоятельным даже в тех делах, в которых я раньше рассчитывал на помощь других людей.
- Переживая это событие, я, как в детстве, погрузился в мир игры.
- После этого события я освободился от чего-то, уже мне ненужного.
- Я начал высказывать мысли и выражать чувства, которые высказывали и выражали другие участники этого события.
- Благодаря этому событию я включился в очень содержательную и интересную деятельность.
- и др.

При разработке структурированного интервью нами рассматривались различные формы и содержательные аспекты регрессии. Если в детстве человек успешно использовал модель поведения капризного или упрямого, или играющего ребенка, то есть большая вероятность того, что в критической ситуации он неосознанно может выбрать одну из названных детских поведенческих стратегий. Стратегии упрямого и играющего ребенка в плане личностного развития человека, переживающего критическую ситуацию, представляются более ресурсными.

Информационно-когнитивная парадигма включает в себя такие психологические механизмы переживания критической ситуации, как оценка и интерпретация (идентификация). Эти психологические механизмы представлены такими утверждениями:

- Я горжусь тем, что сделал правильный, достойный выбор.
- Я хочу быть похожим на организаторов и успешных участников этого события.

Оценка может свидетельствовать о сделанном выборе и разотождествлении субъекта с кем-то или чем-то близким ему в прошлом [1, с. 72]. При помощи идентификации человек преодолевает чувство одиночества. Оба механизма переживания могут оказать большое влияние на продвижение человека на пути развития личности. Многое зависит от конкретного содержания и жизненного контекста переживания, а также гармоничности развития личности, основанной на развитии нравственного чувства.

И, наконец, последнее утверждение в нашем интервью касается психологического механизма, которое Б.Д. Эльконин назвал «*Событием действия*» [3]. Пережив критическую ситуацию, человек находит новые смыслы, способы действия и, возможно, новую, более значимую для него деятельность. «Событие действия», взятое со своей внешней и внутренней стороны, связывает операционно-технический и смысловой аспекты действия, расхождение и связывание которых составляют,

согласно Д.Б. Эльконину, интригу онтогенеза и задают его внутренний ритм [2]. В нашей разработке «Событие действия» представлено утверждением: Теперь, благодаря этому событию, я с большим желанием и пониманием занимаюсь своим делом.

Описанная выше структура интервью может быть также использована в психологической работе в качестве опросника. В этом случае каждое утверждение опросника оценивается по пятибалльной шкале: полностью согласен; скорее да, согласен, чем нет, не согласен; ни да, ни нет; скорее нет; скорее нет, не согласен, чем да, согласен; абсолютно не согласен. Для интерпретации результатов опроса консультанту необходимо обсудить их в беседе с клиентом. Характер механизмов переживания на развитие личности клиента – положительный или отрицательный – проясняется консультантом и клиентом в ходе проведения структурированного интервью.

Результаты проведенного исследования показали, что изучаемая нами проблема влияния событийности в жизни человека на его саморазвитие требует расширения поля исследования, в частности, необходимо рассматривать активную позицию старшеклассников в процессе осознания ими механизмов переживания событий своей жизни. Актуализация субъектной позиции возможна в рамках психологического консультирования. Разработанная нами структура интервью может быть использована психологами образования в индивидуальной работе со старшеклассниками по оказанию им психологической помощи в критических ситуациях через осознание механизмов переживания этих ситуаций как событий, несущих возможности развития.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критич. ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984.
2. Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
3. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994.
4. Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.

IGOR CHUMAKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EVENTS IN EDUCATION AS THE CONDITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT

The article deals with the analysis of the relationship of events in education and high school students' self-development.

The most significant events in the life of high-school children and their self-efficacy are revealed.

The structured interview, based on the variety of mechanisms of emotional experiences of events, emphasized by F.E. Vasilyuk, was developed and tested.

Key words: *event, high school student, emotional experience, self-development, structured interview.*

УДК 37.015.3

С.О. ШИНДРЯЕВ
(ser.sindr@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК*

*Рассматриваются проблемы реализации инклюзивных практик в общеобразовательных организациях г. Волгограда.
Выборку составили педагоги общеобразовательных школ и родители, имеющие детей
с ограниченными возможностями здоровья.*

Ключевые слова: инклюзивное образование, информационная готовность, деятельностная готовность, психологическая готовность, взаимодействие.

Идея совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с их сверстниками без таких ограничений для отечественной педагогики и психологии не является новой. О том, что детей с отклонениями развития можно и нужно обучать в массовых образовательных учреждениях, писал еще в 20-е гг. прошлого века Л.С. Выготский: «Специальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует аномального ребенка и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где всё приспособлено к дефекту... Эта искусственная среда не имеет ничего общего с тем нормальным миром, в котором ему придется жить. Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять аномальных детей из жизни, а о том, как раньше и теснее вводить их в жизнь» [2].

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – весьма долгосрочная стратегия, требующая непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации [1]. Развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, предполагающий поиск и использование новых научных, методологических и организационных ресурсов. Педагоги, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации образовательного процесса и отработке механизма взаимодействия между всеми его участниками. Межличностные отношения детей, родителей и педагогов зависят, прежде всего, от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Результат воспитания и развития является успешным только при условии равноправного партнерства педагогов и родителей. В основу этого союза положены единство стремлений, взглядов, совместно выработанные общие цели и образовательные задачи, пути достижения намеченных результатов [3].

Проблемам инклюзивного образования посвящены труды таких отечественных и зарубежных деятелей, как Д. Агнесс, Т. Бут, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Н.Н. Малофеев, Т. Миттлер и др. Однако проблематика готовности педагогов и родителей к реализации инклюзивного образования в современных российских условиях мало изучена и требует дополнительных исследований.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить готовность педагогов общеобразовательных школ и родителей детей с ОВЗ к реализации инклюзивных практик.

Задачи исследования:

1. Выявить структуру готовности педагогов и родителей к реализации инклюзивных практик.
2. Определить переменные, влияющие на готовность к реализации инклюзивного образования.
3. Определить количественный показатель компонентов готовности к реализации инклюзивных практик.
4. Сравнить уровень готовности педагогов общеобразовательных школ и родителей детей с ОВЗ к реализации инклюзивных практик.

* Работа выполнена под руководством Крицкого А.Г., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В рамках пилотажного исследования нами была проведена оценка совместного действия параметров готовности к реализации инклюзивных практик. На основании факторного дисперсионного анализа была определена значимость сочетанного действия нескольких параметров готовности по сравнению со значимостью возможной индивидуальной вариативности. По результатам было выделено три факторных комплекса. Параметры готовности, вошедшие в каждый из трех комплексов, а также полученные значения коэффициента F представлены в табл.

Результаты расчетов критерия F многофакторного дисперсионного анализа [4]

№ факторного комплекса	Значения F	Значимость F	Уровень значимости ошибки
1	4,4512	значимое	$p < 0,05$
2	9,1367	значимое	$p < 0,01$
3	7,2971	значимое	$p < 0,01$

Первый фактор, названный нами «информационная готовность», включил в себя следующие параметры: наличие психолого-педагогических знаний об объекте (субъекте) и процессе деятельности, о способах познания теорий; умение определять цели и задачи деятельности; умение использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации; возможность актуализировать её в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности.

Второй фактор, названный нами «деятельностная готовность», вобрал в себя следующие параметры: умение решать поставленные задачи; способность к расширению практических умений; владение методами (приемами) конкретной деятельности, способность к взаимодействию с другими субъектами.

Третий факторный комплекс, названный нами «психологическая готовность», включил в себя следующие параметры: положительное отношение к другим; осознание личностной и профессиональной значимости формируемых компетенций; наличие стойкого познавательного интереса к решению поставленных задач и мотивации к осуществлению конкретной деятельности.

Таким образом, структура готовности к реализации инклюзивных практик может быть представлены тремя компонентами: информационная, деятельностная и психологическая готовность.

В рамках исследовательского проекта школам рассылался бланк авторского опросника «Готовность к реализации инклюзивных практик», который включал в себя вопросы по следующим блокам информации:

1. Значение факторов, определяющих готовность к реализации инклюзивных практик.
2. Блок вопросов, определяющих информационную готовность.
3. Блок вопросов, определяющих деятельностную готовность.
4. Блок вопросов, определяющих психологическую готовность.

Вопросы представляли собой операционализированную форму оценки гипотез, при этом каждой соответствовал свой блок вопросов, с помощью которых она проверялась. Анализ ответов респондентов по этим вопросам позволил установить в определенной степени истинность или ложность предположений.

Обработка результатов, полученных на данном этапе исследования, проводилась с помощью программ Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics.

В исследовании приняли участие 230 человек, из них 125 педагогов общеобразовательных школ и 105 родителей детей с ОВЗ.

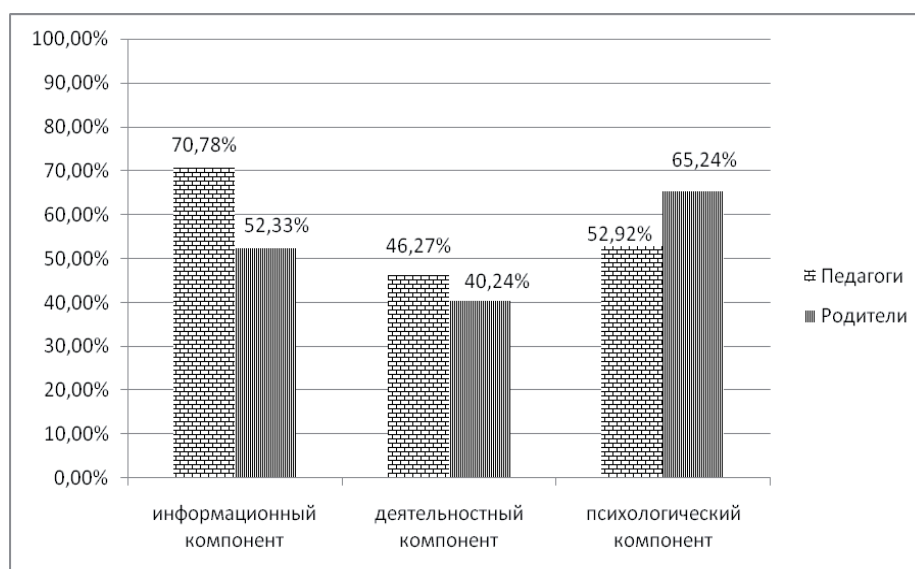
Показатели готовности определялись как доля верных ответов в конкретном блоке опросника (например, в блоке информационной готовности было представлено 13 вопросов, верные ответы на все вопросы демонстрировали 100% информационную готовность к реализации инклюзивных практик).

Значение показателя информационной готовности педагогов составило 70,78%, психологической готовности – 52,92%, деятельностной – 46,27%.

Среднее значение общей готовности педагогов к реализации инклюзивных практик составило 56,66%. Педагоги успешно отвечали на вопросы анкеты относительно нормативной документации и отечественного опыта реализации инклюзивных практик. Многие педагоги знают основные особенности работы с детьми с ОВЗ, однако выразили сомнения по поводу организации инклюзивной образовательной среды в связи с низкой психологической или аксиологической готовностью.

В свою очередь значение показателя информационной готовности родителей составило 52,33%, психологической – 65,24%, деятельностной – 40,24%. Среднее значение общей готовности родителей к реализации инклюзивных практик составило 52,60%. У многих родителей детей с ОВЗ отмечается низкий уровень умения использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации. При этом можно отметить довольно высокий уровень психологической готовности к организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Сопоставление компонентов готовности педагогов и родителей к реализации инклюзивных практик по Волгоградской области представлено на рис.



Сформированность компонентов готовности педагогов
и родителей к реализации инклюзивных практик

Как видно из диаграммы, информационная готовность педагогов выше, чем у родителей, это связано, прежде всего, со спецификой профессиональной деятельности педагога и с необходимостью работы с различными видами информации. Однако в психологической готовности к реализации инклюзивных практик родители детей с ОВЗ показали результат гораздо выше, чем у педагогов общеобразовательных школ. Родители лишены предубеждений относительно детей с ОВЗ и страха неизвестности, который присущ педагогам общеобразовательных учреждений. Деятельностный компонент готовности к реализации инклюзивных практик и у педагогов, и у родителей имеет крайне низкие проценты. Причина может быть связана с историческими процессами развития образования в нашей стране. Когда весь мир говорил об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (60-е гг. XX в.), в нашей стране практиковалось изолированное обучение. На данный момент можно говорить о начальных этапах формирования, внедрения и распространения инклюзивного образования в России. Педагоги и родители ещё не научились взаимодействовать между собой для создания более эффективной инклюзивной среды.

Положительные результаты организации инклюзивного образовательного процесса в большей мере зависят от активного взаимодействия родителей и педагогов, при котором родитель перенимал бы способы работы с ребенком по преодолению имеющихся трудностей и особенностей организации обучения. Учитель, в свою очередь, при взаимодействии с родителями избавлялся бы от психологических барьеров и предубеждений относительно обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных организаций.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Многие педагоги находятся на стадии явного или латентного сопротивления. Большая часть перешла к пассивному, и только незначительная часть к активному принятию инклюзии. Основными психологическими барьерами являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, неуверенность в благоприятных последствиях.

2. Родители детей с ОВЗ, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по приобретению психолого-педагогических знаний относительно реализации инклюзивных практик. Отмечается низкий уровень умения использовать рациональные способы получения и преобразования необходимой информации.

3. При полноценном субъект-субъектном взаимодействии педагогов и родителей организация инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации будет более успешной.

Проведенное исследование помогло найти проблемные места организации инклюзивного образования, позволило выявить сходства и различия в готовности реализации инклюзивных практик, а также обозначить качества педагогов и родителей, которые при определенных условиях могут стать основанием для организации инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ. Вместе с тем, результаты научного изыскания породили ряд вопросов, ответы на которые мы планируем получить в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч. практ. конф. М., 2011. С. 41–43.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.
3. Моргунова Ю.Н. Организация семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2016. № 1(44). С. 49–52. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/avtor/1003> (дата обращения: 01.03.2018).
4. Чернецкая Н.И. Творческое мышление школьников как интегральный психологический феномен: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2015.

SERGEY SHINDRYAEV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE READINESS OF TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICES

*The article deals with the problems of implementation of inclusive practices in educational institutions of Volgograd.
The selection was consisted of teachers of comprehensive schools and parents of children with disabilities.*

*Key words: inclusive education, information readiness, activity readiness,
psychological readiness, interaction.*

Физическая культура и спорт

УДК 796

В.В. ГЛУХАНЮК

(vera1997.gluhaniuk@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВОЛЕЙБОЛА*

Рассматриваются актуальные направления совершенствования волейбола. Проанализирована динамика развития игры. Выявлены факторы, способствующие интенсификации игры.

Ключевые слова: интенсификация, современный волейбол, высококлассный спортсмен, спорт высших достижений, спортивная подготовка в волейболе, спортивный резерв.

В настоящее время российский волейбол занимает одно из лидирующих мест в мировом рейтинге. Золотые медали волейболистов на Олимпиаде – 2012 в Лондоне, высшие титулы женской сборной России на чемпионатах мира 2006 и 2010 гг. говорят о высоком уровне развития волейбола в нашей стране.

На данный момент динамика спортивных результатов зависит не только от природных данных и спортивного таланта самого спортсмена, но и от системы многолетней и целенаправленной подготовки спортивного резерва [4]. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1101-р от 7 августа 2009 г. утверждена Стратегия развития физической культуры и спорта Российской Федерации на период до 2020 г. [6], которая раскрывает основные направления государственной политики в сфере физической культуры и спорта, включая повышение конкурентоспособности российского спорта.

Достижение высших спортивных наград – одна из самых предпочтительных возможностей для всех стран заявить о себе на международном уровне. Высокие спортивные результаты – это отражение социально-экономического развития страны. Для достижения поставленных целей в спорте необходимо использование всего потенциала государства, включая экономику, науку, человеческий и ресурсный капитал. Спортивные победы способствуют формированию положительного имиджа страны [Там же].

Сегодня как на международной спортивной арене, так и на внутренних соревнованиях страны резко обострилась спортивная конкуренция. Одной из актуальных проблем современных игровых видов спорта, а именно волейбола, является тенденция омоложения спортсменов. Это связано как с их феноменальными способностями, так и с запредельной интенсификацией подготовки. Игры волейбольных команд становятся все более длительными и напряженными, что обусловлено внедрением новых методов тренировки, изменением условий и правил проведения соревнований и увеличением объема тренировок.

Современный волейбол – это атлетический, скоростной вид спорта, предъявляющий к игрокам целый ряд довольно жестких требований. Они должны быть сильными, выносливыми, быстрыми, ловкими, обладать хорошей реакцией, прыгучестью, владеть широким кругом техники и тактики волейбола [1].

Для того чтобы сохранить лидирующее положение в мировом волейболе необходимо существенно повысить качество подготовки спортивного резерва. В настоящее время востребован поиск наиболее рациональных средств и методов спортивной тренировки в волейболе [2].

До недавнего времени основной целью волейбола являлось содержание игры, тогда как сейчас – её результат. Переориентация цели игры повлекла за собой ряд преобразований. Прежде всего, они коснулись *правил игры*. Затрагивая данный вопрос, необходимо отметить следующие положения в деятельности Международной федерации волейбола (ФИВБ):

* Работа выполнена под руководством Петручени Н.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- стремление избежать тех игровых моментов, которые чаще всего вызывали споры;
- желание избавиться от субъективизма в судействе;
- предельно уменьшить количество свистков, останавливающих игру в тех ситуациях, когда совершенная «ошибка» никак не влияет на ход игры, что приводит к повышению зрелищности волейбола.

Качественно изменился *ход игры*, а именно: допускается перенос рук на сторону противника при блокировании; три касания мяча после блокирования; использование антенн, ограничивающих плоскость перехода мяча (это существенно облегчает фиксацию ошибок). Данные перемены оказали существенное влияние на специфику спортивной тренировки волейболистов, что проявилось в усилении скоростно-силовой направленности в подготовке спортсменов, технико-тактическом совершенствовании, психологической устойчивости, увеличение комбинационной составляющей.

Смена акцентов в процессе спортивной подготовки волейболистов отразилась на *изменении ростовых данных*, а именно на поиске более высокорослых и свехрослых игроков (выше 210 см). В настоящее время среди ведущих национальных сборных стран практически нет команд, в которых не было бы достаточно большого количества игроков с ростом 205 см. Таким образом, без оптимальных ростовых данных команда не способна достичь высоких и стабильных результатов. Данная тенденция к подбору игроков сохраняется, и далее затронет не только нападающих, но и пасующих [3].

Отчетливо прослеживается *тенденция омоложения спортсменов*. До последнего времени это было характерно преимущественно для индивидуальных видов спорта, но не для спортивных игр. Как показывает спортивная практика, высоких результатов на мировых и континентальных соревнованиях достигают команды более опытные, прошедшие многолетнюю совместную подготовку и имеющие за своими плечами 3–5 лет совместных выступлений.

Подтверждением этого факта, можно считать выступление сборной России на Олимпиаде – 2012, одержавшей победу довольно возрастной командой, т. к. они имели опыт соревнований такого уровня. Однако на Олимпиаде – 2016 сборная России выступала более молодой командой и в общем зачете, к сожалению, была только на 4-м месте.

В области *техники* также происходят изменения, связанные с ускорением выполнения технических приемов. Скоростная техника – главное направление её совершенствования. Вторая тенденция развития в технике – это ее рациональность и оптимизация. Совершенствуется специализированное оборудование, позволяющее отслеживать даже незначительные изменения технических показателей.

В *тактике* упор делается на развитие у игроков и команды в целом способности результативно действовать в нестандартных ситуациях. Современный спортивный инвентарь позволяет ввести в арсенал волейболистов упражнения недоступные ранее, что существенно влияет на помощь в поиске нестандартных тактических решений, в процессе чего кардинально меняется и прогрессирует ход игры.

В последние годы *совершенствованию физической подготовки* игроков уделяется большое внимание всеми национальными и клубными командами. Кроме проведения специализированных сборов по физической подготовке заметна тенденция к самостоятельной индивидуальной работе в этом направлении. При этом внимание функциональной и скоростно-силовой подготовке уделяется если не ежедневно, то еженедельно. Прежде всего, это связано с повышением темпа игры, что требует от спортсменов высокой физической подготовленности к серьезным физическим нагрузкам.

В области *психологической подготовки* волейболистов значительным элементом являются устойчивость психики и концентрация внимания. При отборе в команду данные компоненты классифицируются как основные. Без настроя на победу и самоотдачи игроков невозможно добиться высоких результатов. «Психология победителя» в большей степени базируется на высочайшей сознательной тренировочной, бытовой и игровой дисциплине, мотивации спортсмена.

Присутствие профессиональных психологов в командах желательно, однако их недостаточно, поэтому психологической подготовкой игроков в большинстве команд занимаются главные тренеры.

Совершенствуется *научно-методическое и медицинское сопровождение* сборных команд страны. Пристальное внимание уделяется разработке и использованию программ мониторинга функциональной подготовленности и системы восстановления с использованием современных средств и методов.

В настоящее время в тренировочном и соревновательном процессе широко используются диагностическая, аудио- и видеоаппаратура. Это, в свою очередь, позволяет тренерам получать рекомендации о подготовленности игроков, а компьютерные сведения соревновательной деятельности спортсменов предоставляют возможность пользоваться оперативной информацией с целью корректировки хода игры.

Коммерциализация спорта коснулась в последние годы и волейбола. Это стало заметно, прежде всего, с появлением в календаре соревнований игр Мировой лиги, поскольку они связаны с телевидением и рекламой. За счет привлечения спонсоров, вступительных взносов от национальных федераций и продажи прав на телетрансляции формируется призовой фонд, который распределяется по итогам серии между сборными (участниками). Вопреки ожиданиям скептиков, Мировая лига имела успех, в том числе финансовый, но привела к большой перегруженности спортсменов, особенно в Олимпийский год. Однако коммерциализация коснулась не только сборных команд, но также и клубных команд. На данный момент большинство клубов имеют своих спонсоров.

Значительно совершенствуется *антидопинговое обеспечение* сборных команд в соответствии с требованиями Всемирного антидопингового кодекса (Кодекса ВАДА) и Международного стандарта для тестирований, а также проведение мероприятий, направленных на предотвращение применения допинга. В настоящее время использование допинга стало одной из наиболее актуальных проблем. Понимая всю серьезность опасности, исходящей от допинга, спортивные федерации России будут способствовать реализации информационно-образовательной программы Российского антидопингового агентства (РУСАДА) по профилактике использования допинга в спорте [5, с. 39–49].

Таким образом, описанные в статье изменения позволят не только сохранить ведущую позицию волейбола в мировом спорте, но и существенно повысить качество подготовки как спортсменов высокого класса, так и спортивного резерва, более эффективно и профессионально осуществлять тренировочный процесс. Все вышеперечисленные тенденции развития современного волейбола наглядно показывают повышение динамики и значительное ускорение процесса игры.

Литература

1. Беляев А.В., Булыкина Л.В. Волейбол: теория и методика тренировок. М.: Физкультура и спорт, 2007.
2. Волейбол: теория и практика: учебник для высших учебных заведений физической культуры и спорта / под ред. В.В. Рыцарева. М.: Спорт, 2016.
3. Волейбол: учебник для высших учебных заведений физической культуры / под ред. А.В. Беляева, М.В. Савиной. М.: Физкультура, образование, наука, 2000.
4. Примерная программа спортивной подготовки по виду спорта «Волейбол» (спортивные дисциплины «Волейбол» и «Пляжный волейбол») / под общ. ред. Ю.Д. Железняк, В.В. Костюкова, А.В. Чачина. М.: 2016.
5. Спорт высших достижений: теория и методика: учеб. пособие / В.Г. Никитушкин, Ф.П. Сулов. М.: Спорт, 2018.
6. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902169994> (дата обращения: 02.02.2018).

VERA GLUHANYUK

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN VOLLEYBALL

This article deals with current directions of improvement of volleyball. The dynamics of the game development is analyzed. The factors contributing the intensification of the game are revealed.

Key words: *intensification, modern volleyball, elite sportsman, sport of highest achievements, sports training in volleyball, sports reserve.*

УДК 796-055.2

А.А. ДЕМЕНТЬЕВ

(alex_dementev192@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА ДЕВУШЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИТНЕСОМ*

Рассматриваются современные направления фитнеса, основы методики силовой подготовки девушек, занимающихся фитнесом, а также физиологические процессы, происходящие в организме девушек под влиянием силовых нагрузок.

Ключевые слова: силовая подготовка, тренировка, фитнес, нагрузка, принципы и методы подготовки.

Фитнес появился ввиду изменившихся потребностей современного человека в двигательной активности, стремления к здоровью и благополучию, и требований общества к уровню развития физических качеств современного человека [2].

Изучая теоретические основы и методики проведения занятий атлетической гимнастикой, как одной из форм физической культуры, нужно отметить, что в современном мире появились новые направления силового фитнеса. В настоящее время стали популярны такие направления силового фитнеса, как бодибилдинг, пауэрлифтинг, армрестлинг и кроссфит. Силовые тренировки являются одним из видов физических упражнений с использованием сопротивлений. С надлежащим выполнением они обеспечивают значительные функциональные преимущества и улучшают общее состояние здоровья, в том числе укрепляют мышцы, сухожилия, связки и кости, улучшая их совместную функцию; снижают опасность повреждений, увеличивая плотность костной ткани; увеличивают метаболизм; улучшают сердечную функцию. Силовые тренировки влияют на осанку, самооценку и внешность человека в целом. С помощью упражнений с отягощениями можно исправить различные дефекты телосложения. Силовой фитнес обычно использует технику постепенного увеличения веса и разнообразные упражнения и типы оборудования для развития конкретных групп мышц [6].

Фитнес – отличный способ повышения физических качеств и улучшения здоровья. Таким образом, данная тема будет актуальна для специалиста в области физической культуры и спорта, который, в свою очередь, должен знать, что подход к подготовке мужчин и женщин будет не одинаков ввиду гендерных различий.

Задачи исследования:

1. Обобщить сведения научно-методической и специальной литературы о понятии «фитнес».
2. Рассмотреть особенности протекания физиологических процессов в организме девушек, занимающихся силовым фитнесом.
3. Описать основы методики силовой подготовки девушек в фитнесе.

Возникший в Америке термин «фитнес» достаточно быстро вошел в спортивную лексику и стал широко использоваться в России, т. к. символизировал не только прогрессивные изменения существовавших занятий физическими упражнениями, но и явился показателем стремления населения к благополучному будущему. На основании обзора и анализа научно-методической литературы можно констатировать, что термин «фитнес» употребляется в различных значениях: во-первых, фитнес определяется оптимальным уровнем развития физических качеств; во-вторых, фитнес представляет собой совокупность средств и методов, направленных на достижение физического развития; в-третьих, фитнес рассматривается как социальное явление [2, с. 12].

По результатам анализа литературы фитнес можно определить как добровольные систематические занятия физическими упражнениями, базирующимися на инновационных средствах, методах,

* Работа выполнена под руководством Даяновой М.А., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

формах и технологиях, направленных на поддержание и улучшение уровня физической дееспособности и состояния здоровья с целью повышения качества жизни и эффективности профессиональной деятельности. В настоящее время фитнес имеет свои исторические этапы, отражающие его развитие в содержательном плане и формирование его теоретико-методологических основ. Существует большое количество разнообразных направлений фитнеса. Наиболее распространенными являются такие виды фитнеса как аэробика, тай-бо, пилатес, стрейчинг, каланетик, йога, шейпинг, бодифлекс. С развитием фитнес технологий в России происходит расширение видов фитнеса [10, с. 14].

В настоящее время существует множество разнообразных направлений фитнеса и разработанных по этим направлениям фитнес-программ. Рассматривая специфические особенности фитнес-программ, можно выделить ряд признаков, характеризующих современную научно обоснованную программу по фитнесу:

- 1) направленность на достижение целей фитнеса (оздоровление, повышение уровня развития, физической дееспособности);
- 2) инновационность;
- 3) интегративность и модификационность средств и технологий из разных видов физической культуры;
- 4) вариативность средств, методов, форм проведения занятий;
- 5) мобильность;
- 6) адаптивность к контингенту занимающихся, простота и доступность;
- 7) эстетическая целесообразность и эмоциональная направленность;
- 8) результативность, удовлетворённость от занятий [17].

В последние несколько лет в оздоровительной аэробике получил широкое распространение силовой фитнес, который, по мнению ряда авторов, оказывает положительное влияние не только на силовые способности занимающихся, но и акцентировано воздействует на сердечно-сосудистую систему организма, опорно-двигательный аппарат, обеспечивает рост общей и силовой выносливости человека, следовательно, способствует увеличению функциональных резервов организма занимающихся [18].

Методика занятий силовой направленности имеет отличия между мужской и женской. По причине природных особенностей женского тела оно имеет проблемные зоны, в которых жировые отложения появляются чаще всего и с которыми труднее бороться: бока, нижняя часть живота, бедра, ягодицы. Кроме того, следует знать, что форма нашего тела заложена генетикой и полностью изменить форму своего тела невозможно, можно лишь скорректировать ее.

Женский организм содержит значительно меньше так называемых «гормонов агрессивности» – норадреналина и тестостерона. Их дефицит снижает уровень возможностей в силовых тренировках. Женщина прекратит подход, даже если несколько повторений в подходе еще возможны (отказ не наступил), но практически их крайне сложно выполнить. Таким образом, женский организм контролирует расход энергии.

Мышцы женщины содержат значительно меньше миофибрилл – мышечных волокон, отвечающих за их сокращение и растяжение. В результате большой нагрузки на мышцы миофибриллы в них разрываются и при восстановлении гипертрофируются, становясь более плотными и объемными (рост мышечной массы). В связи с чем действенная для мужчин силовая тренировка с большим весом на 6–8 повторов оказывается малоэффективной для женщин.

У женщин большее количество мышц сгруппировано в ногах и ягодицах, соответственно, эти зоны активнее и скорее откликаются на силовую тренировку по сравнению с верхней частью тела. В нижней части живота у них находится гораздо меньше нервных окончаний, чем у мужчин в данной области. Соответственно, нейромышечная связь в данной зоне женского организма слабее, чем и обусловлены неизменные трудности при тренировке нижнего пресса [9].

Женский организм отличается более медленным обменом веществ, т. е. затратами энергии на каждый килограмм веса. Физиологически данная особенность обусловлена меньшим количеством мышц, а, с точки зрения целесообразности, она объясняется возможностью экономить энергию во время беременности. Соответственно, в женском организме медленнее и углеводный обмен – избыток углеводов существенно быстрее превращается в жир. Однако это можно считать положительным моментом, поскольку такой «запасной жир» женщины с легкостью могут использовать в качестве энергии – за счет более выраженной реакции на инсулин. Считается, что правильные углеводы будут запасаться в женском организме не в виде жира, а в качестве гликогена в мышечной ткани. Гликоген в мышцах помогает повысить эффективность силовых тренировок и придать мышцам нужную форму и размер.

Сжигание жировой ткани в женском организме наиболее активно идет за счет длительной нагрузки низкой интенсивности; оптимальный пульс при этом: 110–120 уд./мин. Однако акцент на нем поставлен не случайно, т. к. многих женщин интересует в первую очередь именно жиросжигающий эффект силового тренинга [5].

В ходе исследования научно-методической литературы были выявлены следующие принципы силовой подготовки в фитнесе:

1. Для женщин весьма эффективной оказывается тренировка с большим количеством повторений и подходов вследствие усиленной выработки гликогена в мышцах.

2. Общий объем нагрузки в силовых тренировках у женщин должен набираться посредством большого количества проделанной работы, а не в результате повышения ее тяжести.

3. Тренироваться женщинам можно через день, т. к. они восстанавливаются быстрее мужчин, поэтому для них неприемлемо тренировать одну мышечную группу раз в неделю. Девушки должны давать нагрузку больше, чем на одну мышечную группу за одну тренировку [1].

Совокупность методов для развития силы составляют методику, согласно которой варьируются темп выполнения и число повторений упражнения, величина отягощения, а также режим работы мышц и количества подходов с воздействием на одну и ту же группу мышц, что в конечном итоге решает задачи по развитию различных видов силовых способностей.

Развитие собственно силовых способностей с использованием непердельных отягощений. Для развития собственно силовых способностей и одновременного увеличения мышечной массы применяют упражнения, выполняемые в среднем и вариативном темпе. Каждое упражнение в этом случае должно выполняться до утомления. Для начинающих величина отягощения берется в пределах: 40–60% от максимума, для более подготовленных: 70–80%. Отягощение следует увеличивать по мере того, как количество повторений в одном подходе начинает превышать заданное. При возрастании уровня подготовленности вес отягощения постепенно увеличивают. Собственно для девушек данный метод является наиболее эффективным [3].

Развитие силовой выносливости с использованием непердельных отягощений. Сущность этой методики заключается в многократном повторении упражнения с отягощением небольшого веса (от 30% до 60% от максимума) с числом повторений от 20 до 70. Где специализируемое упражнение связано с длительным проявлением умеренных усилий, там целесообразна работа с легким весом в повторных упражнениях и «до отказа» (30–40% от максимума). Для воспитания общей и локальной силовой выносливости эффективным является метод круговой тренировки с общим количеством станций от 5 до 15–20 и с отягощением 40–50% от максимума [4].

Количество серий и время отдыха между сериями и после каждого упражнения может быть разным в зависимости от задач, решаемых в тренировочном процессе [7].

Заключаться силовая тренировка будет в выполнении упражнений с отягощениями на тренажерах или со штангой. В каждом упражнении нужно будет стремиться выполнить не менее 4 подходов по 15 повторений в каждом. Отдых между подходами не менее 3 и не более 5 минут [16]. Такие тренировки выполняются 2–3 раза в неделю. Длиться тренировка должна не более 1 часа. В связи с тем,

что в организм после одного часа тренировки постепенно начинают выделяться «гормоны-разрушители», такие как кортизол. Вследствие этого, теряются положительные эффекты от тренировки. Тренировки, как правило, проходят в тренажерном зале или в месте, оборудованном штангами, тренажерами и т. д. Вес увеличивается с 35% от максимального усилия до 55% [14].

Методика будет наиболее продуктивной, если наряду с силовыми тренировками будут сочетаться аэробные. Они поспособствуют обменным процессам в организме и повысят общую выносливость, что необходимо для качественной работоспособности [15].

Аэробных тренировок в неделю должно быть не менее двух. Длительность их составляет 30–45 минут. Однако занятия должны проводиться в разные дни. Наиболее эффективный из «мягких» режимов тренировки – на уровне «порога комфортности» [Там же]. Оптимальным вариантом аэробной тренировки является бег по 30–40 минут два раза в неделю. Тренировкам в беге должны предшествовать тренировки с чередованием ходьбы и бега, а также выполнение легких многоскоков 2–3 раза в неделю по 10–15 минут, включая отдых в виде ходьбы и бега трусцой. Бег с ускорениями, по холмам, песку и т. п. эффективнее для развития скоростных качеств. Однако это – элементы спортивной тренировки, которые должны применяться подготовленными занимающимися для достижения быстрых положительных сдвигов в своем состоянии [5].

Чтобы эффективно тренироваться, следует знать основные принципы правильного питания, такие как контроль калорийности потребляемых продуктов (не менее 1500 калорий в день и не более 2500). Питаться нужно несколько раз в день, но понемногу. Утром и перед тренировкой в приоритете должна быть углеводная пища, а после тренировки и на ужин преобладать белковая.

Рассмотрев основные процессы, происходящие в организме под влиянием отягощений и других нагрузок, особенности работы женского организма под действием физических нагрузок, можно сделать некоторые выводы и дать общие рекомендации по проведению правильных тренировок с отягощением.

Тренировочная программа и диета в фитнесе подбираются индивидуально, в зависимости от целей и возможностей занимающихся. Тренировка с большим количеством повторений и подходов оказывается для женщин весьма эффективной вследствие усиленной выработки гликогена в мышцах. Таким образом, общий объем нагрузки в силовых тренировках у женщин должен набираться посредством большого количества проделанной работы, а не в результате повышения ее тяжести.

Литература

1. Арефьев В.Г. Современные фитнес-технологии повышения уровня физического состояния женщин первого зрелого возраста // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2005. № 1. С. 73–79.
2. Борилкевич В.Е. Об идентификации понятия «фитнесс» // Теория и практика физической культуры. 2003. № 2. С. 45–46.
3. Витун В.Г., Кабышева М.И. Силовая подготовка студентов в процессе высшего образования: учеб. пособие. Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, ЭБС АСВ, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/33655.html> (дата обращения: 02.02.2018).
4. Гибаева Н.Н., Люлина Н.В., Захарова Л.В. Особенности использования фитнес-программ по физической культуре со студентками // Физическое воспитание студентов. 2010. № 6. С. 16–18.
5. Губанихина Е.В. Применение физических упражнений для коррекции женской фигуры // Молодой ученый. 2016. № 1(105). С. 840–842.
6. Ефимова Н.Г., Солопов П.В. Современные направления силового тренинга // Физическая культура, спорт и здоровье. 2014. № 24. С. 89–94.
7. Иваненко О.Л., Мелихова Т.М. Фитнес-технологии: учеб. пособие. Челябинск: УралГУФК, 2007.
8. Ильюхина Ю.А., Дарданова Н.А. Особенности дифференциации занятий силовой направленности в фитнес-тренировках с женщинами фертильного возраста // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. № 2(96). 2013. С. 69–72.
9. Капка Б. Функциональная тренировка. Спорт, фитнес: просто, эффективно, быстро: новое направление фитнеса для начинающих, продвинутых и профессионалов / пер. с нем. Бьерн Капка, Олаф Йеневайн. М.: Спорт, 2016.
10. Круцевич Т.Ю., Усачев Ю.А. Аэробика как базовый компонент современного фитнеса // Спорт и здоровье: сб. научных статей. СПб.: Слово, 2003. С. 43–45.
11. Купцов А.С., Кукоба Т.Б., Шульпина В.П. Влияние различных средств фитнес-тренировки на показатели физического развития и силовые способности женщин 25–35 лет // Омский науч. вестник. 2011. № 6(102). С. 191–194.

12. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: в 2-х т. Т. 1: Теория и методика: М.: Федерация аэробики России, 2002.
13. Макарова Г.А. Спортивная медицина: учебник. М.: Советский спорт, 2003.
14. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика: учеб. для вузов физ. культуры. Ростов Н/Дону: Феникс, 2002.
15. Николенко О.В., Левицкая Е.А. Силовой фитнес как средство коррекции морфофункционального состояния организма женщин // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2017. № 2(20). С. 58–61.
16. Павлова М.В. Анализ подходов к диагностике физического состояния учениц старших классов, занимающихся оздоровительным фитнесом // Физическое воспитание студентов. 2010. № 5. С. 57–60.
17. Сайкина Е.Г., Пономарев Г.Н. Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса // Теория и практика физической культуры. 2011. № 8. С. 6–10.
18. Третьякова Н.В., Андрюхина Т.В., Кетриш Е.В. Теория и методика оздоровительной физической культуры: учебн. пособие. М.: Изд-во «Спорт», 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/55566.html> (дата обращения: 02.02.2018).

ALEXANDER DEMENTEV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

STRENGTH TRAINING OF GIRLS ENGAGED IN FITNESS

The article deals with the modern trends of fitness, the basic concepts of methods of girls strength training engaged in fitness and physiological processes taking place in girls under the influence of training loads.

Key words: *strength training, training session, fitness, training loads, principles and methods of training.*

УДК 797.2

М.Р. КЛОЧКОВ

(beatbox.1996@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ПЛАВАНИЯ СПОСОБОМ КРОЛЬ НА ГРУДИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ*

Рассматривается совершенствование процесса технической подготовки пловцов-кролистов средствами специальной силовой подготовки. Предложена программа специальной силовой подготовки различной направленности в соответствии со структурой двигательных действий и с учетом соревновательной деятельности при плавании способом кроль на груди.

Ключевые слова: техническая подготовка, специальная силовая подготовка, средства и методы специальной силовой подготовки на суше и в воде.

Актуальность. В последнее время все большее внимание специалисты в области спорта уделяют совершенствованию системы подготовки спортивного резерва. «Непрерывный рост спортивных достижений в мировом плавании, постоянное снижение возраста мировых рекордсменов, лимит времени для подготовки пловца от новичка до спортсмена, способного конкурировать на международной арене, приводят к необходимости поиска рациональной системы тренировки юных спортсменов» [3].

Известно, что рост спортивных достижений в плавании в значительной мере зависит от уровня развития скоростно-силовых возможностей спортсменов, определяется умением их реализации в гребковых движениях, а также уровнем технического мастерства пловцов.

Возможность осуществления дальнейшего совершенствования техники спортивных способов плавания некоторые специалисты видят в повышении качества рабочих движений на основе развития силы и гибкости, а также улучшении координации движений, связанном в основном с сокращением малоэффективных фаз движений и стремлением к созданию постоянной силы тяги гребков при проплывании соревновательной дистанции [2, 4, 5].

Установлено, что средства специальной силовой подготовки позволяют обеспечить стабильность кинематических и динамических характеристик техники плавания. Тем не менее, до сих пор является актуальным поиск средств и методов специальной подготовки в воде для совершенствования техники плавания в соответствии с длиной соревновательной дистанции.

Объект исследования – процесс технической подготовки пловцов-кролистов

Предмет исследования – средства специальной силовой подготовки в совершенствовании техники плавания способом кроль на груди

Цель исследования – теоретико-методологическое и экспериментальное обоснование применения средств специальной силовой направленности в совершенствовании техники спортивных способов плавания (на примере плавания способом кроль на груди).

Гипотеза – совершенствование процесса технической подготовки будет более эффективным, если:

- учитывать возрастные особенности становления технического мастерства;
- учитывать характер воздействия упражнений на параметры технической подготовки при плавании;
- применять средства специальной силовой направленности.

Результаты исследования и их обсуждение.

Как справедливо отмечает В.Н. Платонов: «важной задачей процесса совершенствования техники плавания является формирование оптимальной структуры гребковых движений в соответствии

* Работа выполнена под руководством Стешенко В.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

с особенностями соревновательной деятельности» [4]. При этом наиболее эффективным методом совершенствования техники плавания и развития специальных физических качеств является метод сопряженного воздействия силовых упражнений [1, 2, 4, 5].

Средства, применяемые в процессе специальной силовой подготовки, подразделяются на средства: общей силовой подготовки, специальной силовой подготовки на суше и специальной силовой подготовки в воде.

Специальными исследованиями установлено, что эффективность методики силовой подготовки пловцов на суше в большей мере обуславливается следующими компонентами: особенностями применяемых отягощений и тренажеров; характером тренировочных упражнений; ритмом работы мышц; продолжительностью работы при выполнении отдельных упражнений; величиной отягощения при выполнении упражнений; продолжительностью и характером интервалов отдыха между отдельными упражнениями; количеством упражнений и особенностями их сочетания в тренировочном занятии [2].

Учитывая специфику циклических видов спорта, специалисты рекомендуют наряду с увеличением максимальных силовых возможностей добиваться увеличения и силовой выносливости. В зависимости от направленности работы величина отягощения может колебаться в пределах от 40 до 90% от максимального веса сопротивления, преодолеваемого спортсменом.

Для эффективного переноса силового потенциала с суши на воду необходимо создать пловцу условия, в которых он может прилагать во время гребка усилия, существенно большие, чем при обычном плавании. Этого можно достичь несколькими способами:

- 1) создание дополнительной опоры для рук (лопатки, ручные ласты, плавание с подтягиванием за дорожку или специально протянутый канат);
- 2) повышение сопротивления движению (гидротормозы различного вида, дополнительное сопротивление за счет блочного устройства либо резинового шнура, плавание на привязи) [2, 4].

В соответствии с данными положениями нами была разработана программа комплексов упражнений, направленных на повышение специальной силовой подготовленности пловцов и совершенствование техники плавания. Данный комплекс применялся у пловцов этапа углубленной специализации в специально подготовительном периоде. Занятия на суше, направленные на развитие силовых качеств, проводились по единой программе и соответствовали методическим рекомендациям специалистов по проведению силовой подготовки пловцов. Различались только тренировочные упражнения в воде, направленные на увеличение скоростно-силовой и силовой выносливости, а также на совершенствование техники плавания.

В экспериментальной группе применялись следующие средства силовой подготовки в воде, которые включались в тренировку 3 раза в неделю: серия тренировочных упражнений на привязи с различными лопатками; серия тренировочных упражнений на привязи без лопаток. Контрольная группа использовала дистанционное плавание с лопатками в соответствующем режиме. В остальном тренировочная работа в обеих группах была идентична.

Комплекс № 1 (скоростно-силовая направленность)

Первая серия упражнений: 10 раз по 15 с. чередуются следующие задания:

- a) 2–3 раза по 15 с. на привязи с большим лопатками на руках;
- b) 1 раз проплывание дистанции 25 м в полной координации без лопаток.

Интервал отдыха между повторным выполнением упражнений в серии приблизительно 60 с.

Вторая серия упражнений: 10 раз по 30 с. чередуются следующие задания:

- a) 2–3 раза по 30 с. на привязи с большими лопатками на руках;
- b) 1 раз проплывание дистанции 50 м в полной координации без лопаток.

Интервал отдыха между повторным выполнением упражнений в серии приблизительно 90 с.

Комплекс № 2 (совершенствование силовой выносливости)

Первая серия упражнений: 4 раза 4х60 с чередуются следующие задания:

- a) 1 раз – 60 с на привязи со средними лопатками на руках;
- b) 1 раз проплывание дистанции 100 м в полной координации без лопаток.

Интервал отдыха между повторным выполнением упражнений в серии: 35–40 с. Отдых между сериями: 1–2 мин.

Вторая серия упражнений: 4 раза 2х2,20 с чередуются следующие задания:

- а) 1 раз – 2 мин 20 с. на привязи с маленькими лопатками на руках;
- б) 1 раз проплывание дистанции 200 м в полной координации без лопаток.

Интенсивность выполнения – 70–75% от максимально возможной скорости на дистанции 200 м.

Интервалы отдыха между повторным выполнением упражнений приблизительно 40 с. Отдых между сериями: 2–3 мин.

Комплекс № 3 (совершенствование техники и увеличение реализации силового компонента)

Первая серия упражнений: 3 раза по 5 мин. чередуются следующие задания:

- а) 1 раз – 5 мин. на привязи;
- б) 1 раз проплывание дистанции 400 м в полной координации.

Интенсивность выполнения – 70% от максимально возможной скорости на дистанции 400 м. отдых между повторным выполнением упражнений приблизительно 60–90 с.

Вторая серия упражнений: 2 раза по 10 мин. чередуются следующие задания:

- а) 1 раз – 10 мин на привязи;
- б) 1 раз проплывание дистанции 800 м в полной координации.

Интенсивность выполнения – 60–65% от максимально возможной скорости на дистанции 800 м.

Для оценки показателей технической подготовленности и уровня силовой подготовленности мы использовали данные динамометрии по результатам педагогического тестирования. Рассчитывались: шаг, темп, скорость и коэффициент использования силовых возможностей.

Контрольное тестирование спортсменов после педагогического эксперимента позволило выявить статистически значимые изменения в ряде показателей, характеризующих техническую подготовленность. При этом сравнительный анализ полученных результатов позволяет констатировать, что как в экспериментальной, так и контрольной группах зафиксирована положительная динамика исследуемых показателей.

Таким образом, в конце эксперимента в контрольной группе зафиксирована положительная динамика увеличения практически всех показателей технической подготовленности (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели технической подготовленности пловцов
12–14 лет контрольной группы до и после эксперимента**

Показатели	до эксперимента	после эксперимента	Р
	$X \pm \delta$	$X \pm \delta$	
Ф-тяга, середина гребка, кг	27,9 \pm 2,20	29,3 \pm 2,4	P<0,05
Ф-тяга в воде ногами, кг	5,3 \pm 0,39	5,4 \pm 0,37	P>0,05
Ф-тяга в воде руками, кг	8,6 \pm 1,21	8,7 \pm 1,42	P>0,05
Ф-тяга в воде в координации, кг	11,1 \pm 0,68	11,4 \pm 0,73	P>0,05
КИСВ, %	39,8 \pm 3,14	40,3 \pm 2,98	P>0,05
Рез-т в плавании 50 м в/с, с	31,1 \pm 1,71	30,7 \pm 1,22	P>0,05
Скорость, м/с	1,60 \pm 0,16	1,63 \pm 0,078	P>0,05
Количество циклов	27,2 \pm 1,5	28,1 \pm 1	P>0,05
Шаг, м	1,851 \pm 0,4	1,82 \pm 0,4	P>0,05
Темп, цикл/с	0,86 \pm 0,1	0,91 \pm 0,18	P>0,05

Более значимое увеличение демонстрирует показатель силы тяги на суше, где выявлены статистически значимые различия показателя (P<0,05). Наблюдается незначительный прирост показателей силы тяги в воде при помощи одних ног, рук и в полной координации. Увеличение скорости плавания, на наш взгляд, связано именно с увеличением силовых возможностей, а вместе с этим и увеличения

темпа движений и коэффициента использования силовых возможностей (КИСВ). Однако по данным результатам можно сделать вывод и о снижении экономичности, значит, и эффективности двигательных действий, о чем свидетельствует показатель величины «шага». В связи с этим можно констатировать, что акцент на развитие силовых возможностей в основном без учета специфики водной среды, не приводит к значительным изменениям в скорости плавания и отрицательно сказывается на эффективности и рациональности техники двигательных действий при плавании.

В экспериментальной группе наблюдаются более значительные изменения показателей по сравнению с контрольной группой (табл. 2). Увеличились показатели силы тяги в воде: сила тяги ногами увеличилась на 5,5%, руками – на 9,1%, сила тяги в координации – на 14%. КИСВ увеличился примерно на 4,5%. Более того, увеличился и такой показатель как «шаг», прирост составил 7%.

Таблица 2

**Показатели технической подготовленности пловцов
12–14 лет экспериментальной группы до и после эксперимента**

Показатели	до эксперимента	после эксперимента	P
	$X \pm \delta$	$X \pm \delta$	
Ф-тяга, середина гребка, кг	28,0 \pm 2,15	29,2 \pm 1,23	P<0,05
Ф-тяга в воде ногами, кг	5,2 \pm 0,41	5,7 \pm 0,49	P>0,05
Ф-тяга в воде руками, кг	8,7 \pm 1,10	9,5 \pm 0,88	P<0,05
Ф-тяга в воде в координации, кг	11,3 \pm 0,70	12,9 \pm 0,55	P<0,05
КИСВ, %	40,4 \pm 3,22	42,2 \pm 2,13	P<0,05
Рез-т в плавании 50 м в/с, с	30,8 \pm 1,65	30,1 \pm 1,04	P>0,05
Скорость, м/с	1,62 \pm 0,079	1,71 \pm 0,1	P>0,05
Количество циклов	27,6 \pm 1,5	26,1 \pm 1,01	P<0,05
Шаг, м	1,85 \pm 0,7	1,98 \pm 0,4	P<0,05
Темп, цикл/с	0,876 \pm 0,1	0,869 \pm 0,12	P>0,05

Таким образом, педагогический эксперимент с применением экспериментальной методики позволил выявить, что с увеличением силовых возможностей на суше и в воде улучшаются показатели, характеризующие техническое мастерство. Однако статистически достоверных различий в увеличении скорости плавания между экспериментальной и контрольной группами не выявлено (P>0,05). Мы предполагаем, что это связано с тем, что спортсмены контрольной группы реализовали скоростной потенциал за счет увеличения силовых возможностей, что повлияло на увеличение темпа движений. При этом техника плавания не эффективна и не экономична, о чем свидетельствуют такие показатели как «шаг» и «количество циклов». В то время как в экспериментальной группе увеличение скорости происходит за счет улучшения показателей, характеризующих силовые возможности на суше и в воде, а также техническую подготовку.

В заключении можно сделать вывод, что экспериментальная методика подтвердила свою эффективность, целесообразность применения данной программы не вызывает сомнений.

Литература

1. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1988.
2. Зенов Б.Д., Кошкин И.М., Вайцеховский С.М. Специальная физическая подготовка пловца на суше и в воде. М.: Физкультура и спорт, 1986.
3. Кашкин А.А. Проблема формирования специальной подготовленности юных пловцов на этапах многолетней тренировки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
4. Платонов В.Н., Шабир М.М. Построение подготовки в течение года // Плавание. Киев: Олимпийская литература, 2000. С. 204–253.
5. Фомиченко Т.Г. Совершенствование силовой и технической подготовленности пловцов различных возрастных групп. М.: СпортАкадемПресс, 2001.

MAKSIM KLOCHKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**IMPROVEMENT OF THE SWIMMING TECHNIQUE WITH THE FRONT CRAWL BASED
ON THE APPLICATION OF THE SPECIAL STRENGTH TRAINING**

*The article deals with the improvement of the technique training of crawl swimmers by the means of special strength training.
The program of special strength training of various directions in accordance with the structure
of the motor actions and due to the competitive activity while swimming
the front crawl is proposed.*

Key words: *technique training, special strength training, the means and methods
of special strength training on land and in water.*

УДК 796-055.2

Н.С. МАХОВА
(mahova19@mail.ru),

В.В. СТЕШЕНКО
(valsteshenko@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ФИТНЕС В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВУШЕК СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматриваются вопросы повышения мотивационно-ценностного отношения к урокам физической культуры и укрепления здоровья подрастающего поколения средствами современных двигательных систем, а именно внедрением оздоровительного фитнеса в учебный процесс по физическому воспитанию.

Предлагаемая модель организации учебного процесса по физическому воспитанию девушек среднего и старшего школьного возраста позволяет увеличить интерес к занятиям физической культурой в рамках учебного процесса и значительно повысить уровень их физической подготовленности.

Ключевые слова: учебный процесс, фитнес-программа, здоровый образ жизни, уровень физической подготовленности, мотивация.

Проблемы сохранения и укрепления здоровья в первую очередь самой деятельной молодой части населения нашей страны всегда были и остаются в центре внимания науки и практики физической культуры и спорта.

В настоящее время, несмотря на реформы, проводимые в системе образования (увеличение количества часов, отводимых на занятия физической культурой; внедрение физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)), проявляются противоречия между планируемыми данными в состоянии здоровья детей и реальной действительностью [3, с. 9]. По результатам последних исследований всероссийской диспансеризации, доля здоровых детей снизилась с 45% до 34%, вдвое увеличился удельный вес детей, имеющих хроническую патологию и инвалидность.

Несмотря на целый ряд исследований [2, с. 56; 3, с. 9], посвященных совершенствованию процесса физического воспитания подростков, до сих пор кардинальных изменений в решении этой проблемы не произошло. Предлагаемый программой школьного физического воспитания арсенал средств не отражает современных модных тенденций и кажется детям архаичным, неинтересным, как следствие, проявляется низкая мотивация к занятиям.

В связи с этим актуальным является поиск эффективных путей оздоровления и физического развития подростков, повышение уровня их физической подготовленности, приобщение к здоровому образу жизни. Одним из путей решения этой проблемы является развитие детского фитнеса и внедрение его технологий в систему физкультурного образования детей школьного возраста.

Объект исследования: процесс физического воспитания учащихся среднего и старшего школьного возраста в средних образовательных учреждениях.

Предмет исследования: фитнес-программы в системе физического воспитания девушек среднего и старшего школьного возраста.

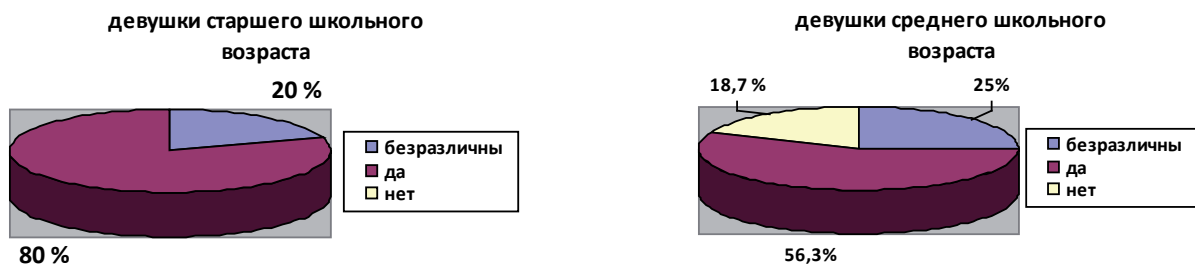
Цель исследования – теоретико-методическое и экспериментальное обоснование внедрения фитнеса в организацию учебных занятий по физической культуре девушек среднего и старшего школьного возраста.

Гипотеза исследования – организация и проведение занятий по предмету «Физическая культура» в средних общеобразовательных учреждениях станет более продуктивной, если в процесс физического воспитания будет внедрена система оздоровительного фитнеса, средствами которого будут являться современные двигательные системы.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе исследования нами была разработана анкета, направленная на выявление знаний девушек по разделу здорового образа жизни и внедрений оздоровительных технологий в процесс фи-

зического воспитания. Анализ результатов анкетного опроса показал, что уровень теоретических знаний в области физической культуры у обследуемого контингента достаточно низкий, о чем свидетельствуют ответы на вопрос об определении критериев здорового образа жизни. Большинство школьников (65,7%) ответили, что это – отказ от приема спиртных напитков, курения, наркотиков, рациональное питание, а также строгий режим труда и отдыха. Только 34,3% учащихся отмечают положительное влияние на организм занятий физическими упражнениями. При этом основная часть школьников предпочла бы занятия в спортивных секциях или посещение фитнес-центров. Самостоятельные занятия предпочитают лишь 3,4% девушек.



Структура заинтересованности школьниц в занятиях фитнесом

На вопрос: «Хотели бы вы на занятиях по физической культуре заниматься фитнесом?» ответы старшеклассниц распределились следующим образом: 80% – за проведение фитнеса в школе. При этом 63,3% девушек предпочли бы сочетать такие современные двигательные системы как аэробика, атлетическую гимнастику и йогу. Никто из респондентов не дал отрицательного ответа и лишь 20% остались безразличны (см. рис.).

Несколько иначе выглядят предпочтения девушек среднего школьного возраста. Так 56,3% предпочли бы заниматься фитнесом, 25% остались безразличны и 18,7% школьниц категорически отказались, отдав предпочтение игровым видам спорта.

Исходя из результатов проведенного опроса, можно сделать вывод, что девушки старшего школьного возраста в большей степени отдают предпочтение занятиям фитнесом, а именно комплексным программам, нежели девушки среднего школьного возраста 14–15 лет. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что в данном возрастном периоде на поведение девушек большое влияние оказывает их повышенная реактивность (чувствительность) ко всему новому (они чутко и быстро улавливают это и стремятся копировать все ультрасовременное). Они также очень чувствительны и к вниманию со стороны представителей противоположного пола, что побуждает их к занятиям современными двигательными системами, которые имеют направленное воздействие на организм занимающихся, способствуя формированию атлетической фигуры.

Вместе с этим, как отмечают девушки, уроки фитнеса позволяют сделать занятия более интересными и разнообразными, а, следовательно, будет реализована одна из приоритетных задач физического воспитания – повышение мотивационно-ценностного отношения к урокам физической культуры и укрепление здоровья подрастающего поколения.

С целью повышения мотивации девушек к здоровому образу жизни нами предлагается внедрение в учебный процесс по физическому воспитанию фитнес-программы, объединяющей такие виды двигательной активности как: аэробика (базовая, танцевальная, фитбол-аэробика), кондиционная гимнастика, стретчинг, постизометрическая релаксация и дыхательная гимнастика.

В связи с тем, что оздоровительный эффект в настоящее время связывают не с любой двигательной активностью, а лишь с показателями общей физической работоспособности, одним из критериев

которой является максимальное потребление кислорода (МПК), аэробика считается в фитнес-программе идеальным средством повышения уровня работоспособности и, как следствие, повышение уровня МПК. Это, в свою очередь, позволяет оказывать профилактическое действие в отношении сердечно-сосудистых заболеваний.

Кондиционная гимнастика является основой всех силовых упражнений, выполняемых без специального оборудования, прежде всего, с отягощением собственного тела. Особое место среди арсенала упражнений кондиционной гимнастики занимает отжимание от пола, прорабатывающее все поверхностные и глубокие мышцы и связки спины и позвоночника, т. е. все позвоночно-двигательные сегменты получают «питание». В то же время данное упражнение позволяет не только оказывать профилактическое действие, но и лечить шейно-грудной остеохондроз, при этом укрепляются сосуды головного мозга, исчезает мигрень, повышаются функциональные возможности организма.

Постизометрическая релаксация в фитнес-программе нами используется как средство профилактики и лечения различных нарушений осанки. «Нормализация костно-мышечной системы должна идти по пути растяжения мышц, находящихся в укороченном состоянии и нормализации длины мышц, находящихся в состоянии перерастяжения» [5, с. 125]. На наш взгляд, «это может быть достигнуто применением различных симметричных и асимметричных корригирующих упражнений, применяемых в изометрическом режиме с последующим растяжением мышц. Постизометрическая релаксация должна включать в себя две фазы. Первая фаза – изометрическое сокращение мышц на вдохе при попытке преодоления умеренного противодействия движению в направлении, противоположном движению, характерному для динамической работы соответствующей мышцы. Вторая фаза – постизометрическая релаксация мышц и пассивное слабое их растяжение на выдохе» [Там же, с. 125].

Дыхательная гимнастика – отличное средство профилактики заболеваний. С помощью дыхания можно влиять на состояние нервной системы, состояние сердца, сосудов, органов брюшной полости, обменные процессы.

Школьницам экспериментальной группы в первой части занятия предлагались комплексы танцевальной аэробики или фитбол-аэробики, сложность которых определялась уровнем физической подготовленности.

Во второй части урока проводились упражнения превентивной физической культуры или атлетической гимнастики с применением отягощений (гантели), где предлагались упражнения с акцентом на развитие отдельных мышечных групп.

В третью часть урока включались упражнения, преимущественно направленные на развитие гибкости, профилактики и лечения нарушений осанки и дыхательные упражнения.

Таким образом, нами разработана программа проведения комплексного занятия, сочетающего такие виды двигательной активности, как аэробика и ее разновидности, превентивная физическая культура или атлетическая гимнастика в комплексе с постизометрической релаксацией, дыхательной гимнастикой и стретчингом.

«Для регулирования нагрузки предлагалась оптимальная для данного контингента нагрузка (ЧСС – 60–75% от максимальной с постоянной интенсивностью упражнений от 15 до 30 минут)» [4, с. 12]. «Продолжительный тренинг» рекомендован нами для начинающих со средним и низким уровнями физической подготовленности. По мере повышения уровня тренированности учащимся предлагался вариант «периодического тренинга», суть которого заключалась в чередовании упражнений с высокой интенсивностью (с увеличением ЧСС до 80–90% от максимальной) с упражнениями небольшой нагрузочности и активным отдыхом» [Там же, с. 12]. Этот метод использовался во второй половине учебного года.

Для поддержания интереса к урокам физической культуры применялись разнообразные, специфичные для данного вида двигательной деятельности методы:

- метод музыкальной интерпретации;
- метод усложнения (логическая последовательность в подборе упражнений различной координационной сложности и силовой нагрузки с учетом их доступности для занимающихся);
- метод сходства (при подборе нескольких упражнений за основу берется одна двигательная тема);
- метод блоков (объединение между собой ранее изученных упражнений в хореографическое соединение) [1].

В процессе экспериментального обоснования методики применения системы оздоровительного фитнеса в учебном процессе по физическому воспитанию школьниц показано влияние разработанной нами фитнес-программы на физическое развитие, физическую подготовленность, функциональное состояние и мотивацию девушек к регулярным занятиям (табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей физической подготовленности экспериментальной группы

Показатели	До эксперимента		После эксперимента		Р	Общий прирост, %
	Результат (X±δ)	Балл	Результат (X±δ)	Балл		
Бег 2000 м, с	784,03±42,1	1	651,2±38,12	3,4	P< 0,05	16,7
Бег 60 м, с	12,41±1,25	2,0	11,03±0,32	3,9	P< 0,05	13,9
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз	28,7±5,4	2,73	51,44±5,6	4,23	P< 0,01	85,6
Прыжок в длину, см	168,4±9,7	3,7	180±6,9	4,8	P< 0,05	7,76
Средний балл	2,35		4,01			
Функциональный класс	Низкий		Выше среднего			

Таким образом, статистически достоверно улучшаются показатели физической подготовленности экспериментальной группы. Значимые различия P<0,05 наблюдаются при тестировании общей выносливости, где прирост результата составил 16,7%; скоростных качеств – 13,9%; скоростно-силовых качеств – 7,76%. Статистически значимое различие P<0,01 наблюдается при тестировании силовой выносливости – прирост показателя составил 85,6%.

При этом результаты контрольной группы, которая занималась по обычной школьной программе, также изменились, однако не выявлены статистически достоверные различия (P>0,05) между результатами оценки физической подготовленности в начале учебного года и в конце (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей физической подготовленности контрольной группы

Показатели	До эксперимента		После эксперимента		Р
	Результат (X±δ)	Балл	Результат (X±δ)	Балл	
Бег 2000 м, с	779,20±39,3	1	740,2±34,12	1,8	P > 0,05
Бег 60 м, с	12,22±0,99	2,1	11,92±0,32	2,8	P > 0,05
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз	27,2± 4,4	2,56	31,44±5,6	3,05	P > 0,05
Прыжок в длину, см	170,1±7,5	3,9	167±6,9	3,8	P > 0,05
Средний балл	2,39		2,8		
Функциональный класс	Низкий		Ниже среднего		

Таким образом, сравнительный анализ данных физической подготовленности экспериментальной и контрольной групп свидетельствует об эффективности учебных занятий по физической культуре учащихся на основе применения системы оздоровительного фитнеса.

Действительность методики подтверждает и факт положительной мотивации к регулярным занятиям, а также снижение заболеваемости учащихся (посещаемость занятий в экспериментальной группе повысилась на 18,1%). В начале учебного года посещаемость составляла 81,9%, а в конце учебного года – 96,8%.

Внедрение фитнес-технологий в физкультурное образование подростков способствует его обновлению и модернизации, повышению уровня физической подготовленности занимающихся и их интереса к занятиям физической культурой.

Литература

1. Андриященко Л.Б. Педагогическая система формирования готовности к развитию физической культуры у студентов сельскохозяйственных вузов: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И., Прогонюк Л.Н. [и др.]. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры. 2003. № 4. С. 56–60.
3. Лубышева Л.И. Спортивная культура в школе. М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006.
4. Лукьяненко А.Г. Оздоровительный фитнес в системе физического воспитания учащихся колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
5. Нагайцева И.Ф., Стешенко В.В. Организация занятий по физической культуре на основе применения фитбол-гимнастики для студентов с нарушениями и заболеваниями опорно-двигательного аппарата // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2014. № 3(30). С. 121–125. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792631.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).

**NATALIA MAHOVA,
VALERIYA STESHENKO**

Volgograd State Socio-Pedagogical University

RECREATIONAL FITNESS IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF GIRLS OF THE AVERAGE AND SENIOR SCHOOL AGE

The article deals with the issues of increasing the motivation and value attitude to the lessons of physical culture and the health promotion of the younger generation with the means of modern motor systems, the introduction of recreational fitness in the educational process of physical education. The proposed model of the organization of the educational process of the physical education of girls of average and senior school age allows to increase the interest in physical training as part of the educational process and to improve significantly the level of physical preparation.

Key words: *motivation, educational process, fitness program, healthy lifestyle, the level of physical preparation.*

УДК 796.88

П.В. ТКАЧЕВ

(pasha.tkacheff2016@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОДЕРЖАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКЕ*

Рассматриваются проблемы повышения интенсивности тренировочной нагрузки при подготовке тяжелоатлетов. Обосновываются возможности повышения интенсивности тренировочной нагрузки посредством увеличения количества подъемов максимальных отягощений и регламентации интервалов отдыха между подходами.

Ключевые слова: *тяжелая атлетика, тренировочный процесс, силовая подготовка, упражнения, нагрузка.*

Повышение спортивной формы и ее реализация в максимально возможных результатах является основной целью тренировки в соревновательном периоде [4]. Для этого периода характерно снижение доли вспомогательных упражнений и общего объема нагрузки до уровня минимальной достаточности, но при этом повышается объем и интенсивность специализированных упражнений [5].

По мнению ведущих ученых, повышение интенсивности тренировочной нагрузки посредством увеличения количества подъемов максимальных отягощений в рывковых и толчковых упражнениях в соревновательном периоде подготовки способствует повышению соревновательных результатов [8]. Выполнение подобной работы в большом объеме возможно только квалифицированными тяжелоатлетами, обладающими уровнем технического мастерства. Однако повышение количества подъемов в режиме максимальной интенсивности вызывает быстрое утомление, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на технике выполнения движения, а также часто приводит к патологическому состоянию перенапряжения.

Во многих видах спорта для повышения интенсивности тренировочной нагрузки и развития адаптационных реакций, стабилизирующих организм на функциональном уровне, используется интервальный метод тренировки. Основой данного метода является выполнение упражнений с одинаковой продолжительностью и постоянной интенсивностью при строгой регламентации интервалов отдыха [7]. Эффективность данного метода достигнута в тренировочном процессе легкоатлетов, лыжников, бодибилдеров, пловцов [3].

Имеется небольшое количество работ, основанных на исследованиях возможностей применения данного метода в тяжелой атлетике [10]. В некоторой степени это обусловлено сложившимся мнением о том, что применение интервального метода характерно для развития выносливости спортсменов в циклических видах спорта. В этой связи исследование проблемы повышения интенсивности и специфичности тренировочной нагрузки при подготовке квалифицированных тяжелоатлетов (спортсменов ациклического вида спорта) с целью развития их скоростно-силовых способностей является актуальным.

Задачи исследования:

1. Определить параметры тренировочной нагрузки тяжелоатлетов при подготовке к соревнованиям.
2. Выявить оптимальное значение интервалов отдыха между сериями подъемов штанги, а также количество подходов в соревновательных и специально-подготовительных упражнениях.

Тяжелая атлетика набирает все большую популярность во всем мире, что повышает борьбу за места в сборных командах регионального и всероссийского уровней. Уменьшение периода отдыха между соревновательными подходами (согласно правилам международной федерации тяжелой атлетики от 2005 г.) также послужило причиной повышения плотности соревновательных результатов.

* Работа выполнена под руководством Даяновой М.А., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

При подготовке к основным соревнованиям спортивная форма тяжелоатлета проходит через ряд изменений с целью достижения максимальной кондиции ко дню состязаний. Низкие показатели за несколько недель до основных соревнований не могут указывать на окончательные возможности спортсмена по причине того, что становление спортивной формы – это динамичный процесс [6].

По мнению А.П. Бондарчука, спортивная форма на высоком уровне сохраняется не более двух–трех недель, однако спортивные реалии и большое количество отборочных стартов требуют удержания спортивной формы как минимум в течение 6–8 недель [10].

Создание, повышение и стабилизация функциональной готовности базируются на структуре и содержании тренировочного процесса, в основе которых располагаются параметры нагрузки, их оптимальное сочетание, способствующее позитивным адаптационным реакциям в организме спортсмена. Целесообразное построение тренировочной нагрузки позволяет более длительное время стабилизировать спортивную форму на достигнутом уровне. В то же время, это – не простая задача, т. к. уже через 4–6 недель наступает адаптация спортсмена к любой (адекватной) по величине и направленности нагрузке. В дальнейшем следует либо «топтания на месте», либо «физиологическая яма». Данная проблема особенно актуальна на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей [9].

Проблема нагрузок в системе спортивной подготовки спортсменов различного уровня является актуальной, поскольку именно нагрузки связывают в единое целое средства и методы тренировки, применяемые спортсменом, и являются главным стимулятором соревновательного результата [3]. Данные критерии представляют собой повышение функциональных возможностей относительно исходного состояния под воздействием физических упражнений.

В силовых видах спорта, как правило, интервалы отдыха между подходами не имеют строгой регламентации. Однако это – непрактично. Во-первых, контроль времени помогает поддерживать дисциплину тренировочного процесса; во-вторых, за единицу времени выполняется большее количество упражнений; в-третьих, обеспечивается выполнение принципа вариативности.

Главные принципы спортивной тренировки основаны на законах природы. Однако необходима вариация форм, средств и методов для повышения эффективности тренировочного процесса [1]. Ациклический характер энергообеспечения тяжелоатлетических упражнений вносит свою специфику в особенности подготовительного процесса.

Положительных результатов можно добиться, если при правильной организации тренировочного процесса учитывать специфику тяжелоатлетического спорта. Значительного увеличения специализированной интенсивности тренировочной нагрузки, не выходя при этом из анаэробного режима энергообеспечения, можно добиться, если рассчитать количество подходов, серий, интервалов отдыха между подходами и сериями при рациональной и научно обоснованной дозировке.

Рассмотренная методика целесообразна именно в соревновательном периоде подготовки для спортсменов высокой квалификации, т. к. выполнение большого количества подъемов околопредельных весов требует стабильной техники и достаточной функциональной и психической подготовленности.

Важным фактором, определяющим эффективность тренировочного процесса, является интенсивность и специфичность тренировочной нагрузки. Рациональное увеличение интенсивности тренировочной нагрузки в соревновательных упражнениях способствует росту соревновательного результата. В тренировке квалифицированных и высококвалифицированных тяжелоатлетов целесообразно применение нагрузок скачкообразного, ударного характера. Работа в таком режиме возможна достаточно долгое время – до 5 месяцев [7].

Квалифицированные и высококвалифицированные спортсмены, имеющие значительный тренировочный стаж, плохо реагируют на стандартную нагрузку, поэтому тренировочную нагрузку необходимо постоянно варьировать, внося в тренировочный процесс элемент новизны, способствующий росту соревновательного результата [9].

Нахождение квалифицированных тяжелоатлетов более длительное время в спортивной форме обусловлено большим количеством отборочных стартов. Регулировать тренировочное воздействие на спортсмена при подготовке к соревнованиям позволит наличие объективной методики организации тренировочного процесса тяжелоатлетов высокой квалификации.

Повторно-интервальный метод тренировки является одним из способов повышения интенсивности тренировочной нагрузки во многих видах спорта. В связи с этим особый интерес вызывает исследование эффективности применения этого метода в тренировке квалифицированных тяжелоатлетов [12].

Анализ научно-методической литературы показал, что организационный подход интенсификации тренировочной нагрузки квалифицированных тяжелоатлетов в классических упражнениях при подготовке к соревнованиям является актуальным. Основными средствами управления нагрузкой в тяжелой атлетике являются интервалы отдыха между подъемами, подходами, упражнениями и тренировочными занятиями. Однако, по мнению Н.Л. Сулейманова и П.А. Полетаева, в теории и методике тяжелоатлетического спорта проблема влияния сокращения и строгой регламентации интервалов отдыха на подготовку тяжелоатлетов изучена недостаточно [8, 10].

Целью комплексного педагогического эксперимента с участием тяжелоатлетов высокой квалификации стало выявление максимально возможного сокращения интервалов отдыха, при которых возможно полноценное выполнение упражнений, для повышения интенсивности тренировочной нагрузки [11].

В ходе эксперимента с участием 10 спортсменов нами рассматривались:

- а) оптимальные значения интервала отдыха между подходами;
- б) количество подходов в серии при выполнении классических упражнений, состоящих в оценке тренировочной надежности при регламентированном (20, 40 и 60 с.) интервале отдыха.

Средняя тренировочная надежность выполнения рывка классического составила – 80,8%, а толчка классического – 84,2%, при среднем интервале отдыха между подходами в 26 с. в рывке и 27 с. в толчке соответственно. О неустойчивости тренировочной надежности свидетельствуют высокие значения коэффициентов вариации – 14,8% в рывке, 12,6% в толчке, размаха вариации – 37,7% в рывке и 31,8% в толчке, что подтверждается данными работы П.А. Полетаева [9].

Средняя тренировочная надежность выполнения упражнений оказалась аналогична значению надежности при 60 с. (65 и 71 с.) интервале отдыха, при среднем интервале отдыха между подходами – 46 с. в рывке и 48 с. в толчке. В классических упражнениях средняя тренировочная надежность составила 95%. О стабильности значений тренировочной надежности свидетельствуют низкие значения коэффициентов вариации (2,1% в рывке и 1,4% в толчке).

Установлено, что при интервалах отдыха до 46 с. реализация подъемов штанги улучшается прямо пропорционально длительности интервалов отдыха, а после 46 с. увеличивается незначительно (на 0,4%). При 40 секундном регламентированном интервале отдыха между подходами тренировочная надежность выполнения подъемов в 70% зоне относительной интенсивности (ЗОИ) существенно не отличается от надежности при 60 с., мы имеем возможность предположить возможность интенсификации соревновательной подготовки.

Качественная сторона нагрузки в планах выражается относительной интенсивностью (отношением тренировочного веса к лучшему достижению в упражнении) от 60% до 100% с десяти процентной градацией [5]. Сравнительный анализ тренировочной надежности при выполнении соревновательных упражнений в 80% и 90% ЗОИ со строго регламентированным интервалом отдыха между подходами (40–50 с.), и с неограниченным интервалом (более 60 с.) показал, что среднее значение надежности выполнения упражнений практически идентично [9].

В 90% зоне относительной интенсивности заметна существенная разница показателей коэффициентов вариации между классическими и специально подготовительными упражнениями. Если в рывковых упражнениях они находятся на уровне 3,4%, что свидетельствует о высокой тренировочной надежности выполнения этих упражнений, то в толчковых упражнениях наблюдается значительное

увеличение показателя коэффициента вариации до 6,7%. Полученные нами данные подтверждаются в работе Н.Л. Сулейманова, что устойчивое снижение тренировочной надежности, начинается с шестого подхода [10]. Однако при неограниченном интервале отдыха между подходами значения коэффициентов вариации и осцилляции тренировочной надежности толчка классического еще более высокие (11,6% и 32% соответственно). Приведенные выше данные указывают на то, что фактор сокращения интервалов отдыха между подходами не является причиной ухудшения тренировочной надежности в рывковом упражнении.

Полученные результаты указывают, что сокращение интервальных подходов не является причиной ухудшения тренировочной надежности не только в соревновательных, но и в специально-подготовительных упражнениях, таких как рывок с виса, рывок с плинтов, подъем штанги на грудь.

Литература

1. Бальсевич В.К. Контуры новой стратегии подготовки спортсменов олимпийского класса // Теория и практика физической культуры. 2001. № 3. С. 31–32.
2. Бондарчук А.П. Теория функциональных систем и некоторые способы построения тренировочного процесса // Олимпийский бюллетень. М.: Человек, 2015. № 16. С. 142–147.
3. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. 3-е изд. М.: Сов. спорт, 2013.
4. Дворкин Л.С. Подготовка юного тяжелоатлета: учеб. пособие. М.: Сов. спорт, 2006.
5. Медведев А.С. Проблема дальнейшего совершенствования методики тренировки тяжелоатлетов на современном этапе // Теория и практика физической культуры. 1996. № 12. С. 32–35.
6. Мишустин В.Н. Дифференцированное планирование предсоревновательной подготовки тяжелоатлетов на основе учёта показателей специальной подготовленности и функционального состояния: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003.
7. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учебник тренера высшей квалификации. Киев: Олимпийская литература, 2004.
8. Полетаев П.А. Моделирование кинематических характеристик соревновательного упражнения «рывок» у тяжелоатлетов высокой квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
9. Полетаев П.А. Соревновательная надежность тяжелоатлета // Теория и практика физ. культуры. 2009. № 3. С. 66–72.
10. Сулейманов Н.Л. Методика скоростно-силовой предсоревновательной подготовки квалифицированных тяжелоатлетов: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008.
11. Талибов А.Х. Индивидуализация тренировочной нагрузки тяжелоатлетов высокой квалификации на основе комплексного контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
12. Фискалов В.Д. Спорт и система подготовки спортсменов: учебник. М.: Сов. спорт, 2010.

PAVEL TKACHEV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE CONTENT OF THE TRAINING PROCESS AT THE STAGE OF SPORTS IMPROVEMENT IN WEIGHTLIFTING

*The article deals with the problems of increasing the intensity of the training load while preparing weightlifters.
The possibilities of increasing the intensity of the training load by enlarging the number of lifts
of maximum weights and regulation of rest intervals between approaches are explained.*

Key words: *weightlifting, training process, strength training, exercises, load.*

Филология

УДК 811.161.1

Ю.В. КОВАЛЕНКО

(Julia2228@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАЗВАНИЯ ОДЕЖДЫ В ДОНСКИХ ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ: ОБЩЕРУССКОЕ И СОБСТВЕННО ДИАЛЕКТНОЕ*

Анализируется лексико-семантическая группа «Одежда» в донских говорах Волгоградской области в структурно-семантическом, лингвогеографическом, историко-этимологическом аспектах.

Ключевые слова: донские говоры, лексика, одежда, лексико-семантическая группа, диалект, диалектное слово.

С давних времен одежда является неотъемлемым атрибутом в жизни человека. Являясь не просто украшением, она позволяла различить людей по полу и возрасту, по территориальной, этнической и социальной принадлежности. В названии одежды скрыты культура, традиции, обычаи, нравственные и этические нормы того или иного народа. Именно это делает одежду значимым источником изучения истории и культуры народа, его этнического и социального развития.

Целью нашей работы является исследование общерусской и собственно диалектной составляющей тематической группы «Одежда» в донских говорах Волгоградской области.

Для этого мы рассмотрели более 100 слов данной тематической группы, выделенных методом сплошной выборки из «Словаря донских говоров Волгоградской области» (СДГВО) [7]. Для более подробного анализа в этой статье мы выбрали наиболее интересные, показательные с точки зрения цели исследования наименования одежды.

Исследованием диалектных наименований одежды (мужской, женской, повседневной, обрядовой), функционирующих в различных регионах России, занимались такие исследователи, как О.Н. Крылова (женская одежда в северных говорах) [4], М.В. Калинина (одежда в донских говорах) [3], а также Л.В. Недоступова, В.Г. Долгушев, О.Г. Борисова, В.Н. Гришанова, Р.И. Кудряшова, Е.П. Осипова, А.Ф. Войтенко, З.В. Жуковская, Т.А. Пецкая [2].

Поскольку наименования одежды напрямую связаны с культурно-исторической спецификой региона, необходимо отметить особый статус донских говоров на территории Волгоградской области. Донские говоры располагаются в западной части нашего региона. Они сложились в донациональный период русской истории, отличаются известной общностью фонетической системы, грамматического строя и словаря: им свойственны особенности южновеликорусского наречия, унаследованные от материанских диалектов. Большая часть лексики донских говоров является общей для всего региона распространения донских говоров, в то же время отмечаются лексемы, встречающиеся на ограниченной территории, в отдельных частных системах. Донские говоры имеют свою специфику как казачьи, социально изолированные диалекты [5].

Общепризнанным в науке является тот факт, что лексика является самым подвижным пластом языка, она в большей степени, чем другие уровни подвергается воздействию литературного языка и соседних диалектов. В любой тематической группе диалекта (и названия одежды не являются исключением) основную часть лексических единиц составляют слова, общие с литературным языком (общерусские), значительная часть в говорах слов общедиалектных (распространенных и на других терри-

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ториях России), и только небольшую часть составляют единицы собственно диалектные, бытующие только на данной территории. Наше исследование ярко иллюстрирует данное положение.

В настоящей статье приведены 10 показательных с точки зрения выбранного аспекта исследования донских народных названий одежды: *армя 'к* – ‘верхняя мужская одежда’; *азя 'м* – ‘широкий халат из шерсти’; *балахо 'н* – ‘домашнее платье’; *безрука 'вник* – ‘кофта без рукавов, жилет’; *бурмы 'с* – ‘легкая верхняя одежда’; *зе 'йша* – ‘короткая зимняя одежда’; *епанча ' –* ‘верхняя одежда от дождя, плащ’; *кацаве 'йка* – ‘куртка, отороченная мехом’; *кацафе 'йка* – ‘короткая женская одежда из легкой ткани’; *ко 'фта* – ‘короткая женская одежда’.

Лексический материал мы рассмотрели в структурно-семантическом и лингвогеографическом аспектах. Тип диалектного различия лексем был определен путем сопоставления с системой литературного языка и проверен по «Словарю русского языка» (МАС) [9]. Территория бытования и структурно-семантические диалектные варианты единиц были прослежены по материалам «Словаря русских народных говоров» (СРНГ) [8].

Армяк 1. устар. ‘верхняя мужская одежда’ (*Раньше армяки носили. Армяк — эт накидушка такая суровая. Чё ты напёр армяк на себя*). 2. значение ‘пояс для штанов, сделанный из коровьей шкуры’ (СДГВО) [7]. В МАС данное слово трактуется в более широком смысле ‘старинная крестьянская верхняя распашная одежда из толстого сукна в виде халата или прямого кафтана’ [9]. В СРНГ данное слово зафиксировано в устойчивом сочетании *армяк скроить* со значением ‘отказывать в сватовстве’ (Волог.) [8]. Мы приходим к выводу, что только в донских говорах значение общерусского слова *армяк* сузилось и поэтому фиксируется как диалектное, а также представляет собой семантический тип диалектизма, т. к. отличается от литературного эквивалента только семантикой.

Азям устар. ‘широкий халат из шерсти, чаще всего верблюжьей’ (*Ета раньше азямы носили как халат, ш шерсти*) (СДГВО) [7]. Данное слово зафиксировано в МАС в значении ‘старинная верхняя одежда крестьян, имеющая вид долгополого кафтана’ [9], что не совпадает со значением в СДГВО. В СРНГ данное слово также имеет иное значение: ‘верхняя одежда крестьян, мужская или женская, неодинакового по разным местностям покроя, сшитая из различного, в зависимости от местности и обстоятельств, материала’ (Волог.) [8]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что лексема *азям*, как предыдущая в донских говорах, имеет особое, отличное от литературного языка и других диалектов значение и представляет собой семантический диалектизм.

Балахон ‘домашнее платье казачки’ (*Адела балахон, патпаясалась, вышла на бас. А балахон на ней был асобинный, таких никто ни носить. Кума, хто тебе подарил такой красивый балахон*) (СДГВО) [7]. Данное слово зафиксировано в МАС в значении ‘старинная крестьянская верхняя одежда свободного покроя из холста, парусины и т. п.’ [9]. Таким образом, данное слово в литературном языке используется как обозначение верхней одежды для человека вне зависимости от половой принадлежности и указывает, прежде всего, на просторный крой. В донских же говорах значение слова сужается по сравнению с общерусским. В СРНГ данное слово имеет несколько значений и одно из них приближенно к донскому: ‘верхний холщовый женский халат с одной пуговицей’ (Пек.) [8], но данная трактовка говорит об иных особенностях женской одежды (не домашняя, с одной пуговицей). Вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что в донских говорах данное слово бытует также в более узком, специализированном по сравнению с литературным языком значении, однако это значение (‘домашнее платье казачки’) фиксируется только на Дону.

Безрук'вник ‘кофта без рукавов, жилет’ (*Бизрукавник — жылетик*) (СДГВО) [7]. В МАС зафиксирован общерусский словообразовательный вариант указанного слова: *безрукавка*, совпадающий с ним по значению [9]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что данное слово отличается от литературного эквивалента только словообразовательной структурой и категорией рода. В СРНГ *безрукавник* имеет следующие значения: ‘кучерская или дворничья безрукавая поддевка’, ‘женская кофта без рукавов, со сборками’ (Мещов., Калуж.) [8], которые отличаются от значения в донских говорах своей принадлежностью к определенному виду деятельности и половой принадлежности. Тем самым, мы

можем сделать вывод, что семантика лексемы *безрукавник* в донских говорах шире, чем в других диалектах русского языка.

Бурмыс ‘лёгкая верхняя одежда’ (*Бурмыс шылся биз ваты, толька крышка и патклатка. Шырокий, как туперишня разлитайка*) (СДГВО) [7]. Данное слово не зафиксировано в МАС и в СРНГ, поэтому мы обратились к этимологии слова и воспользовались материалами «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера и «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля. Эти источники фиксируют слово *бурметь* ‘персидская хлопчатобумажная ткань’, ‘грубая бумажная ткань, бязь’ [1; 10], которое, как нам кажется, связано этимологически с существительным *бурмыс*: это одежда, которая, предположительно, шилась из ткани, называвшейся *бурметь*. Таким образом, лексема *бурмыс* представляет собой уникальное собственно диалектное донское явление, не зафиксированное в других русских говорах.

Гейша ‘короткая зимняя одежда (куртка на вате)’ (*Гейша тёплая, на вати, накрыта бархатам или гарусам, на пугвицах*) (СДГВО) [7]. Данное слово трактуется в МАС как ‘профессиональная танцовщица и певица в Японии, приглашаемая для приема и развлечения гостей’ [9]. Согласно данным СРНГ, данное слово, в разных областях, имеет немного отличные друг от друга значения: в Свердловской области и на Дону – это ‘короткое зимнее женское пальто’, а в Новгородской – ‘короткое женское пальто особого покроя’ [8]. Таким образом, данное слово в литературном языке функционирует с совсем иным значением, а в русских диалектах, в том числе и в донских, лексема *гейша* обозначает короткое женское зимнее пальто. Следовательно, это – общедиалектная единица.

Епанча ‘верхняя одежда от дождя, плащ’ (*Ф пахот казаки брали йипанчу. В дощ нада йипанчу надивать*) (СДГВО) [7]. В МАС данное слово фиксируется со значением: ‘старинная верхняя одежда в виде широкого плаща’ (без указания на дождь) [9], следовательно, в донских говорах значение специализируется, сужается, по сравнению с литературным, общерусским. В СРНГ *епанча* зафиксировано с совершенно иным значением: ‘свадебный наряд’ (Пинеж., Арх.) [8]. Видим, что такое сужение значения зафиксировано только в донских говорах Волгоградской области.

Кацавёйка 1. ‘Куртка, отороченная мехом’ (*Кацавейка – женская верхняя адежда, атарочина мехам. Кацавейку вазьми, а то задрогниш.*). 2. ‘Стёганая ватная куртка, ватник, фуфайка’ (*Кацавейка – адежа такая, типа куфайки, биз варатника.*). 3. ‘Короткая кофта’ (*Ты хоть кацавейку накинъ, замёрзниш*) (СДГВО) [7]. Слово в МАС зафиксировано в ином значении: ‘русская женская народная одежда, род распашной верхней кофты на вате, меху или на подкладке’ [9]. Из указанного видим, что по сравнению с литературным языком в донских говорах значительно расширился объем значения лексемы *кацавейка*, здесь это не только женская одежда, кроме того добавилось указание на наличие меха. СРНГ данное слово дает с наиболее общим, широким значением ‘пальто’ (Том.) [8], следовательно, существительное *кацавейка* является семантическим диалектизмом и функционирует на разных территориях России с частично пересекающимися значениями.

Следующее слово является фонетическим вариантом предыдущего, поскольку практически повторяет одно из его значений. **Кацафёйка** – ‘короткое плюшевое пальто на вате’ (*Фчарась кацафейкю новую купила, у старай-та маей весь верх надралси*) (СДГВО) [7]. Мы видим в СРНГ вариант *кацафёйка* со значением, значительно отличающимся от донского, ‘теплая рабочая одежда, фуфайка’ [8]. Таким образом, фонетический вариант *кацафёйка* бытует только в донских говорах и совмещает в себе фонематическое и семантическое диалектные различия по отношению к системе литературного языка.

Кофта 1. ‘Короткая женская одежда из лёгкой ткани; кофточка’ (*Кафта да пóиса, абизатильна цвятная*). 2. ‘Короткая женская одежда, вязаная или сшитая из тёплой ткани, кофта’ (*Кафта да юпка*). 3. ‘Короткое тёплое женское пальто – на вате или сшитое из овчины’ (*Кафту свяжутъ, а зимой кафта ис сукна*) (СДГВО). Все мы знаем общерусское слово *кофта*. В МАС значение слова *кофта* (обратим внимание и на меню ударения) значительно шире, менее детализировано: ‘корот-

кая (обычно до пояса или до бедер) женская одежда' [9]. СРНГ дает варианты *кофтик* и *кофтёнко* (Арх., Онеж.) в значении 'кофта', которые отличаются формой и значением от донского слова [8].

В результате проведенного нами исследования были выявлены различные примеры соотношения общерусского, общедиалектного и собственно диалектного как в рамках исследуемой лексико-семантической группы, так и в отдельных словах.

Так, например, нами были выявлены слова, уникальные и по форме, и по своему значению, функционирующие только в донских говорах Волгоградской области (*бурмыс*), уникальные только по форме (*кацафейка*). Лексемы, функционирующие и в других диалектах, но имеющие в донских говорах более узкое, специализированное значение по сравнению с другими регионами и с системой литературного языка (*армяк, азям, балахон, епанча, кофта*) или, наоборот, расширенное значение (*безрукавник, кацавейка*). Лексемы общедиалектные, но отличающиеся от системы литературного языка (*гейша*).

В перспективе мы планируем расширить тематику и географию исследуемого материала, а также исследовать названия одежды в историко-этимологическом аспекте.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Рус. яз., 2000.
2. Калинина М.В. Лексико-семантическое поле «одежда» как фрагмент диалектной картины мира // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования. СПб.: Наука, 2010. С. 344–350.
3. Калинина М.В. Общие названия одежды в донских казачьих говорах // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования. СПб.: Наука, 2007.
4. Крылова О.Н. Лексика женской одежды как источник этнокультурной информации (на материале севернорусских говоров) // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования. СПб.: Наука, 2008. С. 254–261.
5. Кудряшова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа (на материале донских казачьих говоров Волгоградской области): моногр. Волгоград: Перемена, 1998.
6. Симашко Т.В. Особенности концептуализации денотативно связанных диалектных единиц // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 9–10(113). С. 129–133.
7. Словарь донских говоров Волгоградской области/ Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыкина, В.И. Супрун; под ред. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд., Волгоград: Издатель, 2011.
8. Словарь русских народных говоров/ АН СССР, Ин-т рус. яз., Словарный сектор. М.: Наука, 1965–2016. Вып. 1–49.
9. Словарь русского языка: в 4-х т. /РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т./ пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд. М.: Астрель: АСТ, 2007.

YULIA KOVALENKO

Volgograd State Social and Pedagogical University

THE NAMES OF CLOTHING IN DON DIALECTS OF THE VOLGOGRAD REGION: RUSSIAN AND PROPER DIALECT

The article deals with the analysis of lexico-semantic group "Clothing" in the Don dialects of the Volgograd region in the structural-semantic, linguo-geographical, historical and etymological aspects.

Key words: *Don dialects, vocabulary, clothing, lexico-semantic group, dialect, dialectal word.*

УДК 811.161.1

В.А. ТАРШИЛОВА
(*vasilisa1993@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ДОМ» В ДОНСКИХ ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

*Проведен анализ лексико-семантической группы «Дом» в донских говорах Волгоградской области.
Материал проанализирован в структурно-семантическом, лингвогеографическом,
историко-этимологическом аспектах.*

Ключевые слова: донские говоры, лексика, дом, лексико-семантическая группа, диалект.

Слово 'дом' является очень важным для любого человека. Это не только близкие люди, семья, но и пространство, созданное руками человека: постройки и предметы, находящиеся в нем, а также сад и огород, в которых трудится семья. Названия дома и его частей в диалектах русского языка могут отличаться от общерусских слов, акцентируя внимание на тех или иных аспектах жизнедеятельности человека, зависящих от бытовых и культурных особенностей региона. Поэтому немаловажным, актуальным является изучение места региональной лексики в структуре общерусского лексического фонда. Через анализ языка, отдельных элементов лексикона, мы постигаем культуру и дух народа, понимаем, что важно для человека, чем он дорожит, над чем смеется, что осуждает. Особенно ясно все это проявляется при исследовании диалектной речи.

Целью нашего исследования является комплексный анализ лексики донских говоров Волгоградской области, называющей дом.

Говоры Волгоградской области являются диалектами территории позднего заселения (сформировались после XV в.). Они отличаются от других говоров южного наречия. Донские казачьи говоры относятся к диалектам социально изолированного типа [4]. Большой вклад в их изучение был внесен такими учеными-диалектологами, как Л.М. Орлов, Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, а также их аспирантами и студентами, работающими в рамках волгоградской диалектологической школы [2, с. 101].

Методом сплошной выборки из словаря донских говоров Волгоградской области (СДГВО) [8], выступающего основным источником лексики, нами было выбрано около 100 слов, входящих в тематическую группу «Дом». Для анализа в данной статье мы взяли 14 существительных, называющих различные части деревенского дома и двора.

Выбранный нами материал мы рассматривали в трех аспектах: структурно-семантическом (с определением типа диалектного различия), лингвогеографическом и историко-этимологическом. Тип диалектного различия лексем мы определили путем сопоставления с системой литературного языка, проверив их по словарю русского языка (МАС) [11]. Возможную территорию бытования и структурно-семантические диалектные варианты единиц мы проследили по словарю русских народных говоров (СРНГ) [9], при анализе происхождения и истории слов мы опирались на данные этимологического словаря русского языка под ред. М. Фасмера [12], историко-этимологического словаря современного русского языка под ред. П.Я. Черных [13], словаря русского языка XI–XVII вв. [10] и толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля (ТСЖВЯ) [3].

Для обозначения предметов, так или иначе связанных с домом, в донских говорах Волгоградской области используются следующие слова: *балясы, богáтство, вензеля, вавилоны, вёрх, в́ыход, галдарёя, гру́бка, заку́т, истру́б, картáш, ляда, молóчник, плету́ха*.

Итак, рассмотрим слово 'балясы'. В СРНГ оно имеет несколько значений: 1) перила вокруг дома (Нерехт., Костром., Вытегор., Олон.); 2) деревянная веранда, крытая галерея вокруг всего дома (Дон.); 3) часть сеней, двора и сеновала (Кем., Арх., Дон.) [9, Т. 2, с. 91–92]. Однако в СДГВО

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

у этого слова одно значение, а именно: ‘открытая деревянная галерея типа балкона вдоль лицевой стороны дома, редко – вокруг всего дома’ [8, с. 34]. Следовательно, лексема ‘балясы’ функционирует и в других русских диалектах, однако в донских говорах ее значение сузилось. В ТСЖВЯ В.И. Даля указано, что это слово употребляется чаще, чем слово ‘балясины’, которое обозначает ‘точенный столбик под поручни, перила, ограду, обнос’ [3, Т. 1, с. 44]. В словаре русского языка XI–XVII вв. у слова ‘балясы’ отмечается то же значение, что и у В.И. Даля, и в этимологическом словаре под ред. М. Фасмера: ‘точенные столбики в перилах или ограде’ [10, Т. 1, с. 69]. В МАС это слово дано в словосочетании «балясы точить» [11, Т. 1, с. 59], т. е. ‘рассказывать что-л. забавное и веселое’. Таким образом, это существительное в литературном языке сохранило только переносное значение, а в диалектах, в том числе и донских, до нас дошло исконное древнерусское значение.

Интересно для анализа слово ‘богáтство’. В СДГВО дается такое определение этому слову: ‘дом с предметами домашнего обихода, хозяйственными постройками, приусадебным участком и т. п.; хозяйство’ [8, с. 47]. Но в МАС такого значения не зафиксировано. В СРНГ это слово обозначает ‘добычу, полученную на море (у беломорцев)’ (Слов. Акад. 1847) [9, Т. 3, с. 45]. ТСЖВЯ В.И. Даля дает основное значение слова лексемы ‘богáтство’: ‘множество, обилие, изобилие, избыток, излишество’ [3, Т. 1, с. 102]. В словаре русского языка XI–XVII вв. отмечено, что исконное значение этого слова такое: 1) богатство; 2) имущество, материальные ценности [10, Т. 1, с. 258]. Так, получается, что богáтством в донских говорах называли дом, имевший большую ценность для человека. Можно сказать, что значение слова ‘богáтство’ в диалектах значительно сужается, специализируется в зависимости от образа жизни или сферы деятельности носителей говоров. Это – семантический диалектизм.

Слово ‘вензеля’ в значении ‘деревянные или жестяные украшения под крышей дома и на фронтоне’ употребляется лишь только в донских говорах Волгоградской области [8, с. 69]. В СРНГ есть лишь слово ‘вénзель’, которое обозначает ‘род вентилятора из парусины, имеет форму длинного цилиндра, растянутого обручами, с продольным отверстием вверху и горизонтальным внизу. Его опускают в палубы и трюмы пароходов и барж для освежения воздуха, направляя верхнее отверстие против ветра’ (Волж.) [9, Т. 4, с. 113]. В МАС и ТСЖВЯ В.И. Даля значения слова ‘вénзель’ похожи: это – ‘начальные буквы имени и фамилии или двух имен, связанные в общий рисунок’ (МАС) [11, Т. 1, с. 149]. Таким образом, значение слова ‘вензеля’ в СДГВО – переносное, сформировавшееся путем метафорического переосмысления (такое же украшение, только на доме). В историко-этимологическом словаре современного русского языка под ред. П.Я. Черных отмечается, что в русском языке это слово появилось на рубеже XVIII в. из польского (ср. польск. *wezel* – «узел», «пучок», но «вензель» – *monogram*) [13, Т. 1, с. 141], т. е. значение ‘узел’ пришло изначально в русский язык, закрепившись по отношению к письму, а позже сформировались к дому. По нашему мнению, это – семантический диалектизм.

Не менее интересна судьба слова ‘вавилóны’. Так, в СДГВО оно определяется так: ‘большой дом, постройка’ [8, с. 69]. В СРНГ есть два значения этого слова: 1) большие погреба для хранения подготовленной к солению рыбы (Астрах.); 2) большой дом, большая постройка (Дон.) [9, Т. 4, с. 8]. Второе значение как раз такое же, как и в СДГВО. В МАС и в ТСЖВЯ В.И. Даля дано определение слову ‘вавилóны’: ‘извилины, вычурный узор’ (МАС) [11, Т. 1, с. 133]. Лексема ‘вавилóны’ относится к собственно лексическим диалектизмам. Предполагаем, что в диалектах значение слова ‘вавилóны’ связано с легендой о Вавилонской башне: нечто больших размеров. Косвенным образом наши предположения подтверждаются материалами словаря древнерусского языка XI–XVII вв.: ‘беспорядок, хаос’, которое, как нам кажется, связано с этой легендой: много людей, суматоха, хаос [10, Т. 2, с. 9].

У слова ‘вérх’ в СДГВО есть несколько значений (в единственном и множественном числе): 1) верхняя часть строения, его покрытие, крыша, только мн.; 2) верхняя часть полуторазэтажного казачьего дома (ср. низы) [8, с. 71]. В МАС слово ‘вérх’ также имеет много значений, но первое из них, с которым связано наше диалектное слово, – это ‘самая высокая часть чего-л., верхняя часть, оконечность чего-л.; противоп. низ’ [11, Т. 1 с. 153–154]. Подобные значения фиксируются и в других русских говорах. В СРНГ слово ‘вérх’ также многозначно, но его значение (во мн. ч. верхи) обозначает ‘верхний

этаж' (Олон., Дон.) [9, Т. 4, с. 158]. В ТСЖВЯ этим словом обозначается 'верх дома, верхнее жилье, ярус, верхняя связь; или чердак, подволока; крыша, кровля' [3, Т. 1, с. 183]. На основании вышеизложенного можно сказать, что снова видим в диалектах сужение значения по сравнению с общерусским, его специализацию. Тип диалектизма – семантический.

Слово '*вѣход*' представляет собой семантический диалектизм, поскольку в СДГВО имеет следующие значения: 1) помещение (обычно под домом) для хранения продуктов с выходом по ступенькам во двор; погреб, подвал; 2) вход в погреб, подполье [8, с. 100]. Второе диалектное значение отличается от литературного. В МАС '*вѣход*' – 'место, через которое выходят' [11, Т. 1, с. 289–290]. Таким образом, получается два противоположных значения в говорах и литературном языке – явление энантиосемии. В СРНГ '*вѣходом*' именуется: 1) погреб, подвал (Астрах., Кузмишев., Курск., Орл., Липец., Ворон. и т. д.); 2) вход в погреб (Дон., Брас., Брян.); 3) постройка типа полуземлянки, используемая обычно для хранения имущества, кладовая в стороне от дома (Чебокс., Казан., Петров., Саратов., Чember., Пенз. и т. д.) [9, Т. 6, с. 50–52]. Так, значения слова '*вѣход*' в СДГВО и СРНГ очень похожи, т. е. эта единица функционирует и на других территориях России. Также заметим, что в донских говорах Волгоградской области есть слова-синонимы слову '*вѣход*' (к его второму значению 'вход в погреб') – это *лѣзка, лѣда, пѣдпол, творѣло, шѣйка*.

У слова '*галдарѣя*' в СРНГ есть четыре значения, связанных с домом: 1) балкон (Олон.); 2) галерея, находящаяся в крытом дворе перед входом в избу (Пошех.-Волод., Ярослав.); 3) галерея у различных хозяйственных построек (Волог.); 4) настил из досок, идущий по двору к дому (Муром., Влад.) [9, Т. 6, с. 107]. В СДГВО '*галдарѣя*' – это 'балкон вокруг верхов дома с перилами или без них, служащий проходом для того, чтобы закрывать ставни' [8, с. 103]. Донское значение близко ко второму значению в СРНГ, т. е. это – балкон. Мы предполагаем, что это существительное в диалектах является фонематическим вариантом (фонематическим диалектизмом) общерусского слова '*галерѣя*', одно из значений которого в МАС следующее: длинный узкий крытый проход, соединяющий две отдельные части здания [11, Т. 1, с. 298]. Значение этого слова в МАС очень похоже на значение слова '*галдарѣя*' в говорах. В этимологическом словаре М. Фасмера видим, что лексема 'галерея', предположительно заимствована из немецкого '*Galerie*' со значением «галерея» [12, Т. 1, с. 386]. Таким образом, в диалектах это существительное претерпело не только фонетическое изменение, но и частичное, в отдельных значениях, изменение семантики по сравнению с литературным эквивалентом.

У слова '*грубка*', самое большое количество значений из представленных в этой статье единиц как в СДГВО, так и в СРНГ, т. е. эта лексема не является уникальной и широко распространенной в русских говорах. Так, в донских говорах слово '*грубка*' имеет значения: 1) кирпичная печь, служащая для обогрева дома или (с конфорками) для приготовления пищи, иногда с выступом-лежанкой; 2) небольшая печь для обогрева помещений; 3) небольшая печь без конфорок с отопительным дымоходом в стенах; 4) печь для приготовления пищи на улице [8, с. 123]. У всех дефиниций, располагающихся выше, ключевым является компонент значения 'печь'. Просмотрев СРНГ, мы отметили, что во всех русских говорах значение слова '*грубка*' совпадает с донскими говорами, но значение этого слова в статье в СРНГ обогащено значением 'дымоход, часть дымохода' (Липец., Ворон.) [9, Т. 7, с. 156–157]. Любопытно, что как В.И. Даль, так и М. Фасмер определяют '*грубку*' как 'голландскую печь', а М. Фасмер добавляет значение, которое было в СРНГ – 'дымоход'. Происходит это слово из немецкого *Grube* «яма» [12, Т. 1, с. 462]. Большое количество значений этого слова в диалектах, на наш взгляд, объяснимо, особой актуальностью и важностью самого явления действительности (печи) в жизни деревенского человека.

Существительное '*закут*' в МАС (с пометой *обл.*, что говорит о широком распространении слова в русских говорах) определяется так: 'хлев для скота (обычно мелкого)', а в СРНГ имеет значение 'хлев' (Дон., Мещов., Калуж., Курск., Южнорусское Заволжье), а также 'угол в избе' (Пенз.) [11, Т. 1, с. 535; 9, Т. 10, с. 181]. В СДГВО находим: '*закут*' – это 'хлев, сарай для мелкого скота' [8, с. 188]. Получается, что значение этого слова в представленных выше словарях очень похожее. Это слово, по видимому, образовалось путем прибавления префикса '*за*' к слову '*кут*', семантика которого, исходя

из СДГВО и СРНГ, очень близка к слову *‘заку́т’*: ‘угол в доме’ (СДГВО) [8, с. 289]. Получается, что слово *‘заку́т’* сохранило значение угол, но расширилось еще значением ‘хлев’. У В.И. Даля слово *‘заку́та’*, близкое слову *‘заку́т’*, обозначает всякого рода ‘шалаш, конуру или землянку’ [3, Т. 1, с. 594]. Это слово представляет собой лексико-словообразовательный диалектизм.

Слова *‘истру́б’* в МАСе отсутствует, но в донских и в других русских говорах это слово обозначает ‘сруб’ (Ряз., Пек., Тул. и др.; И.В. Даль: Калуж., Смол., Тамб., Курск., Куйбыш., Южн. Урал) [8, с. 224; 9, Т. 12, с. 265]. СДГВО расширяет это значение по сравнению с другими говорами: *‘истру́б’* – ‘деревянное сооружение из нескольких венцов, скрепленных в форме четырехугольника’ [8, с. 224]. Как отмечает О.Д. Кузнецова, слово ‘сруб’ искажилось в донских говорах: прибавился гласный *И*, произошла вставка *Т* между *С* и *Р* [6, с. 25], поэтому слово *‘истру́б’* можно назвать фонематическим диалектизмом.

Загадочно на первый взгляд слово *‘карта́ш’*. В СДГВО оно обозначает ‘казачий дом из двух комнат; то же, что флигель’ [8, с. 237]. В СРНГ это слово определяется так: ‘картофель’ (Калин.) [9, Т. 13, с. 99]. Осмыслить происхождение слова в донских говорах и связь донского значения со значением ‘картофель’ нам помогли эрзянско-русский словарь и словарь чувашского языка [14; 1]. Согласно которым единство жилых и бытовых построек, расположенных в непосредственной близости друг от друга на определенном земельном участке, составляло замкнутое пространство – двор, подворье, усадьбу. В чувашском языке для обозначения такого пространства в значении «двор» употребляются слова *‘карташ, картиш’*. Созвучным с чувашскими *‘карташ’* и *‘картиш’* является мордовский (эрзянский) термин *‘кардаз’*, одновременно обозначавший и «двор», и «хлев» [14, с. 235]. Собственно двор называли *карташ*. Второе его значение – огород [1, Т. 6, с. 116–117]. Следовательно, можем предположить, что слово *‘карташ’* пришло в русские говоры из чувашского языка, сохранив в донских диалектах значение, связанное с нежилой постройкой во дворе (значение ‘флигель’), в других же русских диалектах получило значение, близкое к «огородной» части (‘картофель’). Кроме того в данном случае звуковое сходство сработало *картошка – карташ*.

Почему слово *‘молóчник’* имеет значение в донских говорах ‘пристройка к стене дома, обычно возле крыльца, или отдельное небольшое деревянное сооружение во дворе, выполняющие роль холодильника’ догадаться нетрудно. Это – место, где хранятся в прохладе ценные продукты, получаемые от домашних животных (например, молоко) [8, с. 321]. Нужно заметить, что в СРНГ такого значения нет, а в МАС это слово обозначает: 1) кувшинчик для молока; 2) мужчину, торгующего молоком, молочными продуктами [11, Т. 2, с. 293]. Принцип номинации одинаков в обоих случаях: молочник – это то, что имеет отношение к молоку. Только в диалектах зафиксирована иная конкретизация значения слова, связанная со строением деревенского дома.

Последнее анализируемое нами в этой статье слово *‘плету́ха’*. В СДГВО имеет значение ‘небольшой, невысокий дом, построенный из плетнёвых щитов, обычно состоящий не более чем из двух комнат’ [8, с. 423]. У И.В. Даля и в СРНГ это слово обозначает ‘корзину’ (Север., Костром., Влад., Ярослав., Калин., Моск., Ворон., Забайкал., Волог., Орл., Брян., Калуж., Смол., Пек., Новг., Ленингр., Мурман., Сев.-Двин., Твер., Тул., Ряз., Приволж. и т. д.) [3, с. 125; 9, Т. 27, с. 130]. Нетрудно понять, что во всех случаях этим словом обозначено то, что сплетено. Однако специализация донского значения обусловлена особенностями быта на Дону, а именно наличием здесь таких плетеных построек.

В результате исследования мы выяснили, что единицы, называющие в донских говорах дом, часто имеют более узкие, специализированные значения, чем их литературные эквиваленты или параллели в других говорах (*балясы, богáтство, ве́рх*). По нашему мнению, это объясняется спецификой материала: некоторые названия дома и его частей схожи со специальной терминологической лексикой. Если говорить о географии слов, то основная часть исследованных лексем бытуют и в других русских говорах. Есть и уникальные слова (или оттенки значений), которые зафиксированы только в СДГВО (*галдаре́я, вензе́ля*). Иногда это обусловлено культурно-историческими факторами, т. е. уникальные слова называют уникальные явления.

Литература

1. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка: в 17 т. Чебоксары: Руссика. 1994. Т. 6.
2. Брысина Е.В., Супрун В.И. Вклад профессора Р.И. Кудряшовой в изучение русской диалектологии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 9–10 (113). С. 100–106.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 2000.
4. Кудряшова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа (на материале донских казачьих говоров Волгоград. обл.). Волгоград: Перемена, 1998.
5. Кузнецова Е.В. Мотивационный потенциал диалектного слова (на материале метеорологической лексики донских говоров): дис. ... канд. филол. наук, Волгоград, 2005.
6. Кузнецова О.Д. Слово в говорах русского языка. СПб.: Науч.-изд. центр «НеГА». 1994.
7. Русская диалектология: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология»/ С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова, О.Г. Гецова [и др.]; под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Academia, 2005.
8. Словарь донских говоров Волгоградской области: около 17000 слов / Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, В.И. Супрун; под ред. Р.И. Кудряшовой. Волгоград: Издатель, 2011.
9. Словарь русских народных говоров /АН СССР, Ин-т рус. яз., Словар. сектор. М.; Л.: Наука Ленингр. отд-ние, 1965–2016. Вып. 1–49.
10. Словарь русского языка XI–XVII / АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1975–2008. Вып. 1–28.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингв. исслед.; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. О.Н. Трубачева. 4-е изд., стер. М.: Астрель: АСТ, 2007.
13. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1999.
14. Эрзянско-русский словарь: около 27000 слов / под ред. Б.А. Серебrenникова [и др.]. М.: Рус. яз: ТОО «Дигора», 1993.

VASILISA TARSHILOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LEXICAL AND SEMANTIC GROUP “HOUSE” IN DON DIALECTS OF THE VOLGOGRAD REGION

*The article presents the analysis of the lexical and semantic group “House” in Don dialects of the Volgograd region.
The material is analyzed in the structural-semantic, linguogeographical, historico-etymological aspects.*

Key words: *Don dialects, lexis, house, lexical and semantic group, dialect.*

УДК 808

О.С. ХРАМУШИНА

(hramushina.olga.angel@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ ЭВФЕМИИ И ОБРАЗНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ
(на материале идиостиля А.С. Пушкина)***

Анализируются особенности эвфемизмов, образованных за счет привлечения образных средств, в художественной речи на примере поэзии А.С. Пушкина. Рассматриваются способы деривации эвфемизмов и широкий контекст с точки зрения влияния на характер образа.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, эвфемизм, образность, двусмысленность, неясность речи, интертекстуальность, идиостиль.

Язык художественных произведений русской классики отражает не только эталонное, образцовое владение литературной нормой, но и уникальное, присущее только данному конкретному писателю использование языка как материала словесного творчества. М.М. Бахтин пишет: «Индивидуальность автора как творца есть творческая индивидуальность особого, неэстетического порядка; это активная индивидуальность видения и оформления, а не видимая и оформленная индивидуальность» [2, с. 190]. При этом создание каждого художественного образа в рамках воплощения главной идеи произведения осуществляется при помощи некоторого особого набора языковых средств [Там же, с. 176–177]. В.В. Виноградов утверждал: «Основной категорией в сфере лингвистического изучения художественной литературы обычно признается понятие индивидуального стиля (т. е. своеобразной, исторически обусловленной, сложной, но представляющей структурное единство системы средств и форм словесного выражения в ее развитии)» [4, с. 169]. Именно автор отбирает тот лексический материал и определяет ту самую совокупность выразительных средств, которая поможет ему донести до читателя свою мысль точно и ярко, т. е. позволит быть адекватно понятым. Так утверждается базисное свойство идиостиля – избирательность [6, с. 12].

Внимание филологов к идиостилю А.С. Пушкина обусловлено значительным вкладом писателя в становление современного русского литературного языка. Творчество поэта стало своеобразным фундаментом для формирования и кодификации норм национального языка. Вот почему и в наши дни именно оно выступает в качестве эталона лучших языковых традиций.

Широко представлено в лирике Пушкина явление эвфемии. В современной лингвистике **эвфемизм** принято определять как «выражение, используемое для завуалированного обозначения того, что в данной ситуации неуместно обозначать прямым наименованием» [9, с. 829]. Среди лингвистов, уделявших в своих работах внимание данному языковому явлению, следует назвать таких языковедов, как С. Видлак [3], Л.П. Крысин [5], В.П. Москвин [11], Е.П. Сеничкина [15] и другие.

Исследователями отмечается спорность вопроса о соотношении эвфемии и образности, эвфемии и тропики. Ряд ученых придерживается точки зрения о принадлежности эвфемизмов к числу тропов. В «Риторическом словаре» Г.Г. Хазагерава термин *эвфемизм* в значении «смягченное выражение» помещен в раздел «Собственно тропы» [18, с. 284]. Е.П. Сеничкина называет явления эвфемии и тропики пересекающимися: «Эвфемизм может быть основан на тропике, способен выполнять украшающую функцию в художественном тексте» [15, с. 60], ср.: «С другой стороны, многие поэтические тропы лишены эвфемистической функции» [Там же, с. 60]. На наш взгляд, более убедительной представляется позиция ученых, которые строго разграничивают данные понятия по функциональному критерию.

* Работа выполнена под руководством Москвина В.П., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Для эвфемизмов ведущей является функция смягчающая, для тропов же на первом месте стоит не только эстетическая [11, с. 25], но и, добавим, изобразительная.

Эвфемизм является образным не во всех случаях его употребления. Однако в художественных произведениях средствами эвфемистической зашифровки выступают тропы и фигуры, которые делают косвенные номинации неоднотипными. Они могут завуалировать грубую сущность предмета эвфемизации, лишённого эстетичности, привнести в структуру денотата положительные коннотации, возникающие в результате *метономазии* – смены имени. В этом случае эвфемизм способен стать образным средством. Докажем приведенные положения на примере идиостиля А.С. Пушкина. В этой связи мы ставим перед собой следующие *исследовательские задачи*: 1) произвести функциональный анализ эвфемизмов в идиостиле А.С. Пушкина; 2) проанализировать влияние контекста на выбор эвфемизмов в указанном идиостиле.

Значительное место в идиостиле писателя занимает *метафорический мотив сна*. Лексемы, служащие в поэтическом языке автора носителями данного мотива, традиционно выступают в роли эвфемизмов для слов табуированной тематической группы «Смерть». В отрывке из поэмы «Братья разбойники» читаем: «Рука задрогла, он вздохнул / И на груди моей *уснул*. / *Над холодным телом* я остался, / Три ночи с ним не расставался, / Всё ждал, *очнётся ли мертвец?*» [14, с. 125]. Архетип сна усилен здесь другими архетипическими танатологическими мотивами. «Самое слово *Морана* (*мор, смерть*) лингвистически связывается со словом *мрак*» [1, с. 1026], а во мрак мир погружается именно *ночью*. *Холод* также традиционно соотносится с кончиной человека. Достаточно вспомнить бытующее в фольклоре многих народов представление о человеческой душе как огне, угасание которого лишало человека жизни [Там же, с. 1023–1027]. Выражение *очнётся ли мертвец* тематически поддерживает метафору смерти как сна (ср.: «очнулся после долгого сна»). *Двусмысленность* метафорического сказуемого *уснул* снимается ближайшим контекстным окружением (*над холодным телом, мертвец*). Кончина любимого брата сделала разбойника еще более угрюмым и жестоким: у него «в сердце жалость *умерла*» [14, с. 125]. Благодаря *образному параллелизму* эвфемизм *уснул*, как мы полагаем, выступил компонентом главного в поэме образа – *образа духовной смерти*.

В послании «Князю А.М. Горчакову» обнаруживаем тот же глагол в эвфемистической функции, несмотря на роль замены табуированного понятия, обладающий *шутливой окраской*: «Дай бог любви, чтоб ты свой век / Питомцем нежным Эпикура / Провел меж Вакха и Амура! / А там – когда стигийский брег / Мелькнет в туманном отдаленье, / Дай бог, чтоб в страстном упоенье, / Ты с томной сладостью в очах / Из рук младого Купидона / Вступая в мрачный чолн Харона, / *Уснул*... Ершовой на грудях!» [12, с. 300] В последней строке стихотворения слово *уснул* вначале воспринимается читателем как замена прямого выражения *умер*. Это обусловлено, прежде всего, ближайшим левым контекстом – развернутым пожеланием, построенным на активном обращении к *текстовым мифологическим аллюзиям* в эвфемистической функции с целью зашифровки темы отношений между мужчиной и женщиной и темы перехода человека в иной мир: «А там – когда *стигийский брег* / Мелькнет в туманном отдаленье, / Дай бог, чтоб в *страстном* упоенье, / Ты с томной *сладостью* в очах / Из рук младого *Купидона* / Вступая в *мрачный чолн Харона*...» [Там же, с. 300]. Отметим, что здесь две названные выше темы персонифицируются в рамках *ономастической аллюзии*, основанной в нашем случае на обращении к широко известным именам героев древнегреческой мифологии – *Купидона* и *Харона*. Подобные заимствования из различных *пре-текстов* оцениваются как *коммеморатные* – «интертекстуально отмеченные, текстуально связанные единицы, обладающие сильными интертекстуальными ассоциациями, т. е. опознаваемые как яркая принадлежность строго определённого текста, а значит, способные служить речевой основой интертекстуальности» [10, с. 117].

Однако за глаголом *уснул* следует фраза, которая актуализирует его прямое значение, тем самым создавая ситуацию совмещения в слове двух значений, каждое из которых относится к разным контекстам (правому и левому), т. е. здесь использована *каламбурная зевгма* [9, с. 301–303]: «*Уснул*... Ершовой на грудях!»

В целом подобное проявление языковой игры кажется нам органичным и ожидаемым. Каламбур основывается на включении смягчающих наименований в изначально не предполагающий эвфемизации табуированного понятия смерти контекст: тесное переплетение мотива ухода из жизни с эпикурейским настроением и упоением любовным чувством завершается упоминанием фамилии женщины, привносящим в стихотворение особую игру смыслов. Пушкин предлагает новое решение традиционного для романтиков соединения мотивов. В его строках слышится гимн жизни и лучшим ее дарам.

Стоит отметить, что игровое настроение в послании задается уже с первых строк, где Пушкин с тонкой самоиронией позиционирует себя как поэта, включая в комическую оценку своего творчества образ одной из домашних птиц («...И в лиру превращать не смею / Мое – *гусиное* перо!» [12, с. 299]) и обращаясь к имени Г.Р. Державина и мотиву творческого полёта в сочетании с разговорными фразеологизмами («Что прибыли *соваться в воду*, / Сначала не *спросившись броду*, / И вслед *Державину парить?*») [Там же, с. 299]. Так, широкий левый контекст создает общий тон, настраивающий читателя на изначально несерьезное восприятие эвфемизма *уснул*, обусловленное иронической самопрезентацией авторского «я» и окказиональной комбинацией мотивов любви и смерти.

Выбор автором определенного тропа или фигуры в поэтической речи формирует особенности художественного образа, создаваемого им. Возможность деривации смягченного наименования различными способами эвфемистической зашифровки предполагает вариативность образов для одного и того же предмета в рамках определенных контекстов. Рассмотрим слово *лукавый* в поэзии Пушкина как эвфемизм традиционно табуированного наименования *чёрта*.

В произведении «Жил на свете рыцарь бедный...» находим строчки: «Между тем, как он кончался, / *Дух лукавый* подоспел...» [13, с. 181]. Яркий прием **нарочито неясной речи – логическое перифразирование** – полностью соответствует общей тональности баллады. Нечистый изображен у Пушкина комически, как и в средневековых миражах и фаблю, являющихся, по мнению ряда исследователей, источником сюжета произведения: «*Душу рыцаря сбирался / Бес тащить уж в свой предел...*» [Там же, с. 181].

Прилагательное *лукавый*, уже в рамках **антономасии** (приема, заключающегося в данном случае в замене имени существительного прилагательным, ярко характеризующим ключевое свойство предмета) [11, с. 200] выступает в качестве эвфемистического наименования беса в стихотворении «Гусар»: «Шалит Марусенька моя; / Куда ее *лукавый* носит?» [13, с. 294]. Сама эвфемистическая замена входит в **парафраз** просторечного экспрессивного фразеологизма *чёрт носит*, обозначающего «выражение резкого недовольства тем, что кто-либо пропадает, ходит где-то, долго не появляется» [17, с. 745].

Эвфемизм в приведенном контексте совмещает два значения прилагательного *лукавый*: по мнению гусара, главная героиня хитрит, притворяется, имея некий умысел, т. е. *лукавит* [16, с. 279]. Данная семантика переносится и на смягченное наименование: дьявол в православии является главным носителем лжи, обмана и зла. Так, значения слова характеризуют одновременно двух разных субъектов (чёрта и Марусеньку) и связывают воедино народное и христианское осмысление чёрта. Слова гусара о том, что Марусеньку *лукавый* *носит*, предвосхитили развязку сюжета – позже он узнает: Марусенька занималась колдовством. Так, косвенное наименование поддерживает **тактику отложенного раскрытия двусмысленности**.

Отметим, что в самой балладе в целом, еще по наблюдению Ю.М. Лотмана, обыгрывается народное отношение к зазнавшемуся, постоянно чертыхающемуся человеку, получившему за кощунство справедливое наказание. Его гусар то старательно избегает упоминания беса (и здесь Пушкиным употребляются эвфемизмы, создаваемые при помощи разных языковых средств, например, **логического перифразирования** «вражий дух»), то называет нечистого своим именем, причем в ругательном контексте [7, с. 341]. Среди таких прямых номинаций, на наш взгляд, интересно обратить внимание на восклицание «Кой чёрт!», которое восходит к бытовавшей в народном сознании иерархии чертей, не только закреплявшей за каждым духом его название и функции, но и определявшей тот ритуал, с помощью

которого человек мог задобрить нечистую силу [8, с. 266–267]. В.М. Мокиенко высказывает следующее мнение: «Буквальное “Какого черта тебе нужно?” и предполагало, что по соответствующей линии ты должен обратиться к нужному бесу» [8, с. 267]. Все это служит еще одним доказательством широкой народно-фольклорной поэтики баллады, в основе которой, как известно, лежали мотивы украинской сказки [13, с. 602].

Таким образом, прилагательное *лукавый* в балладе «Жил на свете рыцарь бедный...» входит в иронический образ, наполненный оттенками средневекового взгляда на беса. В произведении «Гусар» слово выступает уже как образ, сочетающий в себе народное и православное восприятие нечистого. В обоих случаях значение эвфемизма и его роли как образного средства может быть наиболее полно понято только при обращении к широкому контексту.

Для сравнения обратимся к еще одному примеру, где эвфемизм, заменяющий наименование беса, образован уже другим средством художественной выразительности и содержит в себе иные смысловые акценты. В незавершенном отрывке поэмы «Исповедь» читаем: «Заплачена тобою дань / *Тому, кто, в злобе пламеня, / Лукаво грешника блюдет / И к вечной гибели ведет*» [14, с. 352–353]. Здесь Пушкин использует **эпитроп** – одну из фигур **двусмысленной речи**, которая содержит упоминание определенных фактов, на основании которых читатель может сам догадаться о том, какой предмет подвергается зашифровке [9, с. 902]. Указание на злобу, стремление вести человека по грешному пути в преисподнюю наиболее уместно при описании дьявола монахом, поскольку акцентирует внимание на христианском представлении о нечистом. И даже само определение поступков сатаны как *лукавых* уже лишено тех смыслов, которые вкладывает в подобное определение народ. Это именно обман, уводящий православного человека с праведного пути. Подобное описание не предполагает комических черт.

Из сказанного выше можно заключить, что в эвфемистических образах находят отражение именно те свойства предмета, подвергаемого зашифровке, которые наиболее соответствуют идее произведения в целом и конкретной художественной задаче автора по отношению к определенному объекту описания. В данном случае можно говорить о тематическом согласовании выразительных средств с темой произведения, об их **тематической интенциональности**.

В рамках идиостилей писателей мы можем наблюдать закрепление за определенным эвфемизмом его окказионального образного значения, что добавляет косвенной номинации новые оттенки значения, расширяет круг связанных с ней ассоциаций.

Рассмотрим такую индивидуально-авторскую трансформацию Пушкиным широко известного фразеологизма *наставлять рога* в значении «сожительствуя с другим мужчиной, изменять мужу» или «оскорблять честь, достоинство мужчины, сожительствуя с его женой» [17, с. 398]. Поэт в своей лирике использует метафорический эвфемизм *рога*, наделяя его новыми компонентами значения. В одном из стихотворений находим такие строки: «У Кларисы *денег мало*, / Ты *богат* – иди к венцу: / И *богатство ей пристало*, / И *рога тебе к лицу*» [12, с. 206]. В данном случае эвфемизм употреблен в сочетании с разговорным фразеологизмом *к лицу*, означающим «подходит, идет кому-либо (об одежде, причёске и т. п.)» [17, с. 348]. Сходную каламбурно-эвфемистическую тактику находим в стихотворении «Городок (К***)»: «Все сведает, узнает: / Кто умер, кто влюблен, / Кого жена *по моде* / *Рогами убрала*...» [12, с. 342]. Здесь смягченное наименование (уже как элемент некоего одеяния) сочетается с выражением *по моде*, которое также отсылает к одежде, головному убору. Глагол *убрала* в значении «нарядила» тематически согласуется с указанным выражением, формируя вместе с ним развернутую метафору.

Подводя итог нашему исследованию, мы можем сделать вывод о том, что в рамках художественного произведения эвфемизмы могут играть роль образного средства, согласованного с его общей темой либо одним из ведущих мотивов, что определяет выбор и характер тропов и фигур, обеспечивающих построение разнообразных ассоциативно-тематических рядов.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Славянская мифология. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2008.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986.
3. Видлак С. Проблема эвфемизма на фоне теории языкового поля // Этимология. 1965. М: Наука. 1967. С. 275–281.
4. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959.
5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин. 1994. № 1–2. С. 28–49. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm#1> (дата обращения: 14.02.2018).
6. Леденева В.В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2001. № 3–5(23). С. 12.
7. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб: Искусство-СПб, 2003.
8. Мокиенко В.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2007.
9. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: терминолог. словарь-справоч. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
10. Москвин В.П. Методика интертекстуального анализа // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2015. № 3(98). С. 116–121.
11. Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. 4-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2010.
12. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1: Стихотворения 1813–1824. М.: Худож. лит., 1974.
13. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2: Стихотворения 1825–1836. М.: Худож. лит., 1974.
14. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Поэмы. Сказки. М.: Худож. лит., 1975.
15. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: спецкурс: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2012.
16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка М.: Аделант, 2013.
17. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. 3-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2008.
18. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. М.: Флинта: Наука, 2009.

OLGA HRAMUSHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CORRELATION OF THE CATEGORY OF EUPHEMISM AND FIGURATIVENESS IN LITERARY TEXTS (based on A.S. Pushkin individual style)

The article deals with the analysis of the features of euphemisms forming by the figurative means in literary speech based on A.S. Pushkin's poetry. The ways of euphemisms derivation and a large context from the point of the influence on the character of the figure are under consideration.

Key words: *A.S. Pushkin, euphemism, figurativeness, ambiguity, nebulosity of speech, intertextuality, individual style.*

Юридические науки

УДК 34.023

В.Б. ИВАНОВА

(*lady.viktoria1998@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

*Рассматривается опыт, на котором можно базироваться в современное время
для достижения поставленных целей, связанных с улучшением
интегрирования квалификационных кадров.*

*Ключевые слова: иностранный гражданин, высшее образование, СССР, ВУЗ,
статистика иностранных студентов.*

В современной России высшее образование набирает обороты. Выпускники школ и среднего профессионального образования всё больше становятся заинтересованными в том, чтобы продолжить своё обучение в высших учебных учреждениях. Считается престижным, что гражданин, работающий на предприятии или в организации, имеет высшее образование. Таким образом, перед выпускником высшего учебного заведения «открываются все двери» для освоения себя в жизни. Практика Российского образования показывает в последнее время, что Россия сейчас способна конкурировать с системами образования ведущих держав мира. Перед системой высшего образования правительством Российской Федерации (РФ) ставятся задачи, которые связаны с улучшением и увеличением квалифицированных кадров и интегрированием в мировое образовательное пространство [2, с. 15]. Высшее образование в РФ обеспечивает фундаментальную, научную, профессиональную и практическую подготовку; получение гражданами образовательно-квалификационных уровней в соответствии с их призванием, интересами и способностями, совершенствование научной и профессиональной подготовки, переподготовку и повышение их квалификации.

Высшее образование – это часть профессионального образования, которая имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по основным направлениям деятельности. В качестве образовательной организации, осуществляющей деятельность по соответствующим программам, выступает высшее учебное заведение (вуз). Среди них выделяют университеты, академии, институты. Вузами могут создаваться кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы [4].

Высшее учебное заведение может иметь:

- филиалы, представительства;
- научно-исследовательские подразделения, лаборатории, конструкторские бюро;
- подготовительные отделения и курсы;
- другие структурные подразделения.

Следует отметить, что право учиться в российских высших учебных заведениях имеют не только граждане РФ, но и иностранные граждане. С целью привлечения их для обучения в России правительством создаются выгодные условия для обучения (квоты для обучения иностранных граждан, проекты по обмену студентов). Согласно п. 3 ст. 62 Конституции Российской Феде-

* Работа выполнена под руководством Иваненко А.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

рации иностранные граждане наделены правами и обязанностями в области образования так же, как и граждане РФ [5].

Обучение, подготовка и повышение квалификации иностранных граждан в образовательных учреждениях Российской Федерации, равно как и граждан Российской Федерации в иностранных образовательных учреждениях, осуществляются по прямым договорам, заключаемым образовательными учреждениями, ассоциациями, органами, осуществляющими управление в сфере образования, иными юридическими лицами, а также физическими лицами в соответствии с международными договорами Российской Федерации [3].

Государство предпринимает усилия для развития образования как для своих, так и для иностранных граждан. Заслуживающим внимания является анализ причин, которыми руководствовалось государство, формируя доступное образование для иностранных граждан. Исторический аспект зарождения образования в России для иностранцев имеет достаточно глубокие корни.

Советский период становления образования в России для иностранцев оказал существенное влияние на его современное состояние. Преобразование карты мира после окончания Второй мировой войны и разделение её на два полюса – капиталистический и социалистический, повлияло как на отношения с государствами, так и на помощь в подготовке специалистов для социалистических стран [9, с. 88]. Интернациональная помощь в подготовке таких специалистов была одной из главных задач в СССР. В связи с чем, с начала 50-х годов XX в. и до конца существования СССР иностранные студенты стали приезжать на обучение. В частности, это были граждане азиатских стран (китайцы, корейцы), стран Европы, где установился контроль социалистического полюса (чехи, болгары, граждане ГДР). Первым высшим учебным заведением, на базе которого было открыто подготовительное отделение, где прибывшие иностранцы могли изучить русский язык, являлся Московский государственный университет им. Ломоносова. В дальнейшем такие отделения стали открываться при каждом вузе, который принимал иностранных граждан.

Еще большее количество студентов стало приезжать в 60-х гг. XX в. В большинстве своем это были студенты из стран Африки, Азии, Латинской Америки. Вследствие этого, в 1960 г. в Москве открылся Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы [6]. Расширилась и география высших учебных заведений, которые принимали иностранных граждан на обучение.

Можно сказать, что СССР начал с нуля и создал чёткую систему подготовки кадров для зарубежных стран. Были созданы базовые принципы работы с иностранными студентами, разработанная структура обеспечивала приём и обучение иностранных граждан, учитывалась национальная культура и национальный образовательный уровень. Количество студентов начиная с 50-х гг. росло быстрыми темпами и СССР занимал третье место в мире по численности студентов [Там же].

В качестве наглядного примера необходимо рассмотреть табл. 1 и табл. 2 численности студентов в Советском Союзе и, соответственно, исследовать динамику [8].

Таблица 1

Динамика численности иностранных студентов в мире и Советском Союзе в 1950–1990 гг.

Годы	Общемировая численность иностранных студентов (тыс. чел.)	Численность иностранных студентов в СССР (тыс. чел.)	Доля иностранных студентов, обучавшихся в СССР, в составе всемирной численности иностранных студентов (в %)
1950	110,0	5,9	5,4
1960	231,4	13,5	5,8
1970	447,8	26,2	5,9
1980	915,8	88,3	9,6
1990	1168,1	126,5	10,8

Таблица 2

**Региональное распределение (происхождение)
иностранцев, обучающихся в советских вузах в 1988 г.**

Страна	%
Азия	46%
Африка	24%
Европа	17%
Южная Америка	10%
Северная Америка	3%

Как можно заметить, с десятилетиями в СССР численность иностранных студентов значительно повысилась. Это – высокий показатель, который отображает эффективность советского образования, социальное обеспечение иностранных граждан на период обучения и спрос в кадровом вопросе.

В 90-х годах эпоха СССР подошла к концу. Начался кризис во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. На этом фоне рост иностранцев сократился, а выезд за границу увеличился.

Период экономических трудностей в России закончился. Престиж российского образования среди иностранцев начал расти. Россия в 2003 г. присоединилась к Болонскому процессу, целью которого было создание единого образовательного пространства в Европе [9]. Была введена европейская система оценок и зачетных единиц, что явилось ступенью к новым возможностям получения образования при изменении направления или специальности.

Реализация Болонского процесса и его внедрение в российскую систему образования являлись частью единого образовательного процесса. Однако практика показывает иные результаты, несоответствующие планируемому.

Задумка данной системы предполагала академическую мобильность, т. е. возможность ознакомиться с различными университетскими «внутренними мирами». Сегодня мы имеем отнюдь не четкую систематизацию образовательного процесса, а образовательное поле, которое постоянно модернизируется путем принятия новых стандартов, ведущих к минимизации теоретических знаний и их подмены практическими компетенциями. Студент также имеет возможность путешествовать между различными университетами всех городов мира и накапливать «кредиты», т. е. условно зачётные единицы, которые измеряют трудоемкость образовательной услуги. В РФ условная единица составляет 36 часов обучения. В большинстве европейских и азиатских вузов соблюдается следующее правило: количество зачетных единиц по дисциплине должно соответствовать количеству часов на данную дисциплину в неделю в течение одного семестра обучения. Это означает условное принятие идеи однородности образовательных услуг, т. е. высшее учебное заведение обязуется разрабатывать для студента индивидуальные учебные планы, обеспечивая его собственную образовательную траекторию. Вследствие этого, число «мобильных» учащихся растёт, что приводит к снижению статуса образовательной программы и оголению её недоработок и несовершенства.

Еще выделяется такое явление, как различие бакалавра в образовательных программах. По одному и тому же направлению образовательные программы всё чаще становятся отличными друг от друга: сводится к минимуму перечень предписанных для изучения дисциплин, некоторые дисциплины определяет сам вуз.

Самой основной проблемой Болонской системы, на наш взгляд, является переход от специалитета к бакалавриату. Если специалист получал в течение 5–6 лет профессию, осваивая круг фундаментальных предметов постепенно, поэтапно и структурировано, то за 4 года пытаются обучить тому же в бакалавриате. Образовательные программы магистратуры либо слишком широкие, либо слишком уз-

кие, что, в свою очередь, также определяет образовательную систему как нуждающуюся в доработках и оптимизации.

Таким образом, обучение иностранцев в России – это целая история. Необходимо в настоящее время поставить образование для иностранцев на рельсы реформирования, учитывая богатый опыт советского образования, который во многом был логичен, понятлив для студентов-иностранцев.

Литература

1. Болонский процесс и его значение для России: интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсиайнена и С.А. Медведева. М.: РЕЦЭП, 2005.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 2004.
3. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» // Российская газета. 23.01.1996. № 13 (документ утратил силу).
4. Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.garant.ru/education/highschool/> (дата обращения: 25.01.2018).
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 25.01.2018).
6. Официальный сайт Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rudn.ru/?pages=13> (дата обращения: 25.01.2018).
7. Портал Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.education.mon.gov.ru/articles/2> (дата обращения: 25.01.2018).
8. Портал Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/analit/1300/> (дата обращения: 25.01.2018).
9. Поцелуев В.А. История России XX столетия (Основные проблемы): учеб. пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 1997.

VICTORIYA IVANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE LEGAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION OF FOREIGN CITIZENS: HISTORICAL ASPECT

The article deals with the experience that can be used as a basis in present days to achieve the goals, related with the improvement of the integration of skilled staff.

Key words: *foreign citizen, higher education, USSR, university, the statistics of foreign students.*

УДК 34

А.М. ЮДА

(aleksandrajuda94@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ПРАВОВОЙ АСПЕКТ*

*Анализируется история становления и развития пенитенциарных учреждений
для несовершеннолетних в Российском государстве.*

Ключевые слова: *пенитенциарные учреждения, несовершеннолетние,
преступность, наказание, история.*

Борьба с преступностью в среде несовершеннолетних всегда оставалась актуальной задачей политики Российского государства на всех этапах его развития.

Главная задача нашего исследования – проследить развитие пенитенциарной системы для несовершеннолетних правонарушителей в России. Для ее реализации мы ознакомились с трудами таких деятелей науки, как А.С. Макаренко, Н.С. Таганцев, А.А. Ашин, А.И. Зубкова, Н.А. Тюгаева, С.А. Ветошкин и др., а также с нормативно-правовыми актами различных исторических периодов развития Российского государства.

Несовершеннолетние, как особый субъект уголовной ответственности и наказания, впервые упоминаются в изданном Петром I в 1715 г. Артикле Воинском. Согласно данному документу, если «младенец» совершил воровство, то наказание за это деяние обыкновенно «умалается или весьма оставляется». При этом наказание провинившегося переходит на плечи родителей, т. е. могут «от родителей своих лозами наказаны быть» [8, с. 363]. Следует отметить, что законодатель в тот период не конкретизировал ни возраста уголовной ответственности несовершеннолетних, ни наказание, которое он может понести со стороны государства.

Более определенным в этом вопросе был указ Екатерины II от 26 июня 1765 г., в котором говорилось, что лица, не достигшие десятилетнего возраста, не подлежали уголовной ответственности, а лица от 10 до 17 лет несли уголовную ответственность только за определенные виды преступлений [2].

В 1831 г. Министерством внутренних дел была разработана и выпущена Инструкция смотрителю губернского тюремного замка, согласно которой в отношении «арестантов несовершеннолетнего возраста предусматривалось обучение их чтению, письму, арифметике, смотритель также должен был приобщать арестантов к труду, однако его нормирование не оговаривалось» [1, с. 12–13].

Свое дальнейшее развитие институт уголовной ответственности несовершеннолетних получил в Уложении о наказаниях уголовных и исправительных в редакции 1845 г., согласно которому, несовершеннолетними признавались лица в возрасте от 10 до 17 лет, «действовавшие с разумием» [9], т. е. лица, совершившие умышленные преступления. В зависимости от тяжести совершенного преступления, санкции наказания варьировались, несовершеннолетним могли назначаться наказание плетьюми, ссылкой на каторжные работы, заключения в монастырь или смиренный дом и т. д.

Совершенствование системы уголовных наказаний и приведение их в действие в отношении несовершеннолетних связано с реформами Александра II. Согласно указу от 17 апреля 1863 г. «О некоторых изменениях в существующей ныне системе наказаний уголовных и исправительных», в отношении несовершеннолетних правонарушителей были отменены телесные наказания, которые применялись ранее как санкционированные меры государственного принуждения.

Необходимо отметить, что в длительный период развития Российского государства отсутствовали специализированные исправительные учреждения для содержания несовершеннолетних правона-

* Работа выполнена под руководством Тимошенко М.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

рушителей. Данная категория осужденных содержалась в тех же тюрьмах, что и взрослые преступники. Это, в свою очередь, негативно сказывалось на исправлении несовершеннолетних, их физическом и психическом здоровье. Для решения данной проблемы 5 декабря 1866 г. был утвержден Закон «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников». Он предусматривал создание системы специализированных учреждений, которые могли учреждаться только с ведома министра внутренних дел, для отбывания наказания несовершеннолетними в виде лишения свободы. В законе также закреплялся порядок и условия исполнения наказания в виде лишения свободы в отношении несовершеннолетних, которые существенно отличались от исполнения лишения свободы в отношении взрослых преступников. Законодатель также требовал раздельного содержания несовершеннолетних правонарушителей мужского и женского пола.

Необходимо отметить, что Закон «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников» был издан в условиях отсутствия в российском государстве собственного опыта организации исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних.

А.А. Ашин отмечает, что после принятия данного Закона наиболее крупными образованными приютами и колониями являлись: «городской Рукавишниковский приют в Москве, земледельческо-ремесленная колония близ Санкт-Петербурга, у пороховых заводов, Студзенецкая колония для мальчиков близ Варшавы, ремесленно-исправительный приют для девиц в селе Болшево Московской губернии, Симбирская исправительно-воспитательная колония и другие» [1, с. 31].

В свою очередь, М.Г. Детков отмечает, что к осени 1881 г. в Российском государстве сложилась определенная система исправительных учреждений для содержания несовершеннолетних и малолетних преступников, в нее входили: «Московский городской Рукавишниковский приют (1864 г.); Санкт-Петербургская земледельческая ремесленная колония (1871 г.); Саратовский учебно-исправительный приют (1873 г.); Ремесленно-исправительный приют в с. Болшево Московской губернии для девиц (1879 г.); Казанский воспитательно-исправительный ремесленный приют (1875 г.); Нижегородская исправительно-земледельческая колония (1878 г.); Ярославский исправительный приют (1878 г.); Харьковский исправительный приют для малолетних преступников и бесприютных детей (1881 г.) и др.» [3, с. 11]. Деятельность данных учреждений для несовершеннолетних преступников регламентировалась собственными Уставами и Положениями, утверждаемыми главным образом министерством внутренних дел. Их создание и активная деятельность происходила в большинстве случаев благодаря благотворительной деятельности частных лиц, неравнодушных к проблемам пребывания несовершеннолетних в исправительных учреждениях.

Большое значение имел Закон от 2 июня 1897 г. «Об изменении форм и обрядов судопроизводства по делам о преступных деяниях малолетних и несовершеннолетних», согласно которому, на суд возлагалось решение вопроса о вменяемости несовершеннолетнего от 10 до 17 лет. Если несовершеннолетний признавался невменяемым, то к нему применялись такие меры как:

- отдача под ответственный надзор;
- помещение в исправительно-воспитательные заведения впредь до исправления, но до достижения ими 21 года;
- помещение в монастыри до 21 года;
- отдача в особые помещения для несовершеннолетних при тюрьмах и арестных домах на срок не свыше 3 лет [2].

Согласно Закону от 2 июля 1897 г. «О малолетних и несовершеннолетних преступниках», действовавшему до 17 января 1918 г., для подростков сохранялось наказание в виде заключения в тюрьму. К несовершеннолетним в возрасте от 17 до 21 года допускалось применение каторги и отправки на поселение.

К началу XX в. на территории Российского государства для несовершеннолетних преступников функционировали приюты, колонии и особые помещения при тюрьмах.

Согласно Уголовному Уложению 1903 г., субъектом преступления становилось лицо, достигшее десятилетнего возраста [7]. Уложение также определяло характер заведений для несовершенно-

них – воспитательно-исправительный, что соответствовало духу времени и достижениям современной науки. Количество таких заведений росло. Так, в июле 1903 г. их насчитывалось 48, на 1 января 1905 г. – 43 приюта и 6 земледельческих колоний [1, с. 51].

В 1909 г. был издан закон «О воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних», который определил условия содержания детей и подростков от 10 до 17 лет. Такие заведения стали создаваться практически повсеместно. Главной задачей таких заведений являлось нравственное перевоспитание молодого поколения, их подготовка к трудовой жизни.

Первый суд в России по делам несовершеннолетних правонарушителей был открыт 22 января 1910 г. в Санкт-Петербурге, в котором был назначен специальный мировой судья, к ведению которого относились дела о преступлениях несовершеннолетних, надзор за работой учреждений, в которых отбывали наказание несовершеннолетние преступники [5]. В 1912 г. такие суды стали учреждаться в Москве, Одессе и других крупных городах.

С первых лет своего существования Советское государство начало проводить гуманную политику правовой и социальной защиты детей, в том числе и детей-правонарушителей. Так, изданный Декрет СНК РСФСР от 14 января 1918 г. «О комиссиях для несовершеннолетних» упразднил суды и тюремное заключение для несовершеннолетних правонарушителей. Все несовершеннолетние, содержащиеся в тюрьмах и арестных домах, были освобождены, проводилась активная деятельность по реорганизации старых воспитательных учреждений и созданию принципиально новых. Также Декрет исключал уголовную ответственность несовершеннолетних, не достигших 17-летнего возраста.

Принятое в 1921 г. «Положение о трудовых домах для несовершеннолетних» устанавливало главную цель своей деятельности – обучить несовершеннолетних правонарушителей квалифицированным видам труда, привить им нравственные устои, развить в них высшие духовные интересы, расширить их кругозор путем общего и профессионального образования, вырастить из них достойных членов общества, знающих и соблюдающих свои права и обязанности граждан Советской республики. Для достижения этих целей в трудовых домах функционировали общеобразовательные школы и учебно-производственные мастерские. Сеть таких учреждений постепенно расширялась и к 1926 г. достигла 9 [4, с. 22].

В начале 1931 г. началась перестройка трудовых домов в школы ФЗУ НКЮ (фабрично-заводского ученичества), в них помещали правонарушителей от 15 до 18 лет и осуществлялось трудовое и нравственное воспитание. Несовершеннолетние правонарушители также имели возможность активно участвовать в общественной деятельности. Работа таких учреждений строилась на тесной связи с промышленными предприятиями, коллективами трудящихся. Лучшие учащиеся таких школ после ее окончания гарантированно имели место на производстве или в сельском хозяйстве. Эффективность работы школ ФЗУ НКЮ проявлялась в том, что их стали открывать почти повсеместно.

А.Ф. Кудимов приводит следующие данные: «в 1934 году в РСФСР таких школ было 19, в УССР – 5, в БССР – 2» [Там же, с. 23]. Однако их дальнейшее развитие стало тормозиться из-за нехватки высококвалифицированных кадров и особых требований технической оснащенности.

На смену школам ФЗУ НКЮ, согласно Постановлению СНК СССР от 31 мая 1935 г. «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности», пришли новые виды учреждений, которые делились на изоляторы, трудовые колонии и приемники распределители.

В указанный период необходимо отметить деятельность А.С. Макаренко и разработанную им в 1920–1935 годах (период его работы в трудовой колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского) педагогическую систему исправления правонарушителей, согласно которой педагогика А.С. Макаренко – это педагогика доверия, созидания личности, сотрудничества, но не ее разрушения или подавления. При наличии ряда определенных причин А.С. Макаренко не удалось внедрить свою педагогическую систему в жизнь во время своей работы (1935–1937 гг.) начальником трудовой колонии для несовершеннолетних правонарушителей, а затем помощником начальника отдела трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД на Украине. Необходимо отметить, что значимость идей А.С. Макаренко создатели и реформаторы пенитенциарной системы стали понимать лишь в на-

чале 1960-х годов, когда стали проводиться семинары, дискуссии и конференции, посвященные проблеме организации воспитательного процесса в учреждениях для несовершеннолетних преступников на новой основе. Именно в 60-х годах XX в. исправительно-трудовая педагогика А.С. Макаренко впервые была включена как научная дисциплина в учебные планы, стали издаваться различные учебные пособия и т. д. [10].

В период Великой Отечественной войны главную роль в организации содержания и воспитания несовершеннолетних правонарушителей стали играть трудовые колонии, в которые направляли всех несовершеннолетних преступников, не достигших 18-летнего возраста.

В 1956 г. были разработаны и приняты новые положения о детских трудовых и воспитательных колониях. Трудовые колонии представляли собой исправительно-трудовые учреждения для несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы. Их деятельность регламентировалась Положением о них, которое впервые было утверждено в 1968 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР, и ему был придан законодательный характер. В июле 1969 г. после принятия Основ исправительно-трудового законодательства Союза ССР и союзных республик воспитательно-трудовые колонии вошли в систему исправительно-трудовых учреждений [4, с. 26].

Таким образом, была создана стройная система управления воспитательно-трудовыми колониями для несовершеннолетних.

Основы уголовного законодательства ССР и союзных республик от 2 июля 1991 г. № 2281-1 содержали специальный раздел «Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних», в котором правоохранительная система ориентировалась на применение к несовершеннолетним мер воспитательного характера. В период с 2011 по 2015 г. в стране прошло оптимизирование численности воспитательных колоний и на сегодняшний день их всего 23 (из них 2 –женские), а содержится в них около 1800 подростков.

Гуманизация уголовной политики в отношении несовершеннолетних правонарушителей сохраняет тенденции и по настоящее время, этому способствуют присоединение Российского государства к Конвенции ООН о правах ребенка и участие в международной политике, направленной на защиту прав и законных интересов детей.

Исходя из рассмотренной нами истории развития пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей, следует сделать вывод, что основы современных учреждений для правонарушителей, не достигших 18-летнего возраста, были заложены главным образом в XX в. и актуальны до настоящего времени. Именно ретроспектива развития данных учреждений позволяет выявить проблемы их становления и дальнейшего развития.

Литература

1. Ашин А.А. Воспитательная колония: история и современность: моногр. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008.
2. Ветошкин С.А. Ювенальное право: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://txb.ru/41/index.html> (дата обращения: 14.02.2018).
3. Детков М.Г. Исторические аспекты исполнения уголовных наказаний в виде лишения свободы в отношении несовершеннолетних преступников // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних: сб. ст. М.: Права человека, 2000.
4. Кудимов А.Ф. Историческая справка о создании и организации пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних: сб. ст. М.: Права человека, 2000.
5. Мельникова Э. Из истории российской ювенальной юстиции // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних: М.: Права человека, 2000.
6. Моисеенко Я.В. Несовершеннолетний как субъект ответственности // Вестник КрасГАУ. 2006. № 10. с. 418–422.
7. Новое уголовное уложение, выс. утв. 22 марта 1903 года. СПб.: Изд-во В.П. Анисимова, 1903.
8. Российское законодательство X–XX веков. М.: Изд-во «Юридич. лит-ра», 1986. Т. 4.
9. Свод законов. Т. XV. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. СПб., 1875. с. 144–137.
10. Тюгаева Н.А., Стурова М.П. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы пенитенциарной педагогики // Человек: преступление и наказание. 2013. № 1(80). С. 228–232.

ALEKSANDRA YUDA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE ESTABLISHMENT OF THE PENITENTIARY SYSTEM IN RELATION
TO MINORS IN RUSSIA: HISTORICAL AND LEGAL ASPECTS**

*The history of establishment and development of penitentiary institutions
for minors in the Russian state is analyzed.*

Key words: *penitentiary institutions, minors,
criminality, punishment, history.*



Дата выхода: 29.06.2018 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 4(21.2) 2018

**Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Путило А.О. – ответственный секретарь
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

По результатам Всероссийского конкурса «НАУКА ОНЛАЙН!»



Географические науки

- ГРИНЬКО Е.М. Современные особенности естественного движения населения
на примере изучения регионов Южного федерального округа5
- ОЗЕРИНА И.А. Оценка состояния источников централизованного питьевого
водоснабжения в Калачёвском районе. 9



Лингвистика

- ГАГАРИН В.О. Отражение представлений о человеческих достоинствах
и недостатках в китайской фразеологии 13



Литуратуроведение

- БЛУДИЛИНА О.Л. Память русской культуры в образной системе
повести В.К. Железникова «Чучело»18
- СУРЬЯНИНОВА У.А. Проблема «Семья и школа» в рассказе Ю. Нагибина«Зимний дуб»22



Логопедия

- АЛПАТОВА Е.А. Система взаимодействия логопеда и родителей в процессе
преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи27
- ДАНИЛОВА В.И. Реализация принципа наглядности на логопедических
занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи.32
- ЗИНЧЕНКО А.В. Формирование навыков фонематического анализа
у младших школьников с общим недоразвитием речи 36

Методика преподавания учебных дисциплин

БЕЛАЯ С.Н. Условия обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки	40
КОЗЫРЕВА А.В. Методика лингвистического анализа паремий на уроках русского языка в начальной школе	45
КУРЫШЕВА Д.С. Эффективные методы лингвистического анализа художественного текста на уроках русского языка в начальной школе в процессе развития речи младших школьников	49
МА СЯОИ Проблемы использования культурно-исторического подхода в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин	53
ТКАЧУК С.В. К вопросу о формировании исполнительской культуры учащихся-гитаристов в системе дополнительного музыкального образования	58
ЩУКИНА А.С. Традиционные техники росписи батика в условиях подготовки учителей изобразительного искусства	62



Педагогические и психологические науки

БОЧАРОВА А.В. Осознанность как ключевой фактор эффективного профессионального выбора	67
ДОЛОНДУЦКАЯ К.О. К вопросу о причинах производственных конфликтов	73
КОЛЕСОВА М.И. Психолого-педагогические условия развития свойств внимания у младших школьников	78
МЕДНОВ К.С. Характеристика психологического здоровья старшеклассников и студентов	82
МОЙСТУС И.А. Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста	87
МОЙСТУС И.А. Игры с правилами как средство развития мышления у детей старшего дошкольного возраста	92
ПАТРИНА Т.И., СПИЦЫНА В.В. Содержание общения детей 6-7 лет с близкими взрослыми	96
ПЕТРОВИЧЕВА Т.А. Игровые технологии как средство формирования первичных представлений о природе родного края у старших дошкольников	101
РАЗУМОВА М.С. Формирование представлений о ценностных ориентирах у младших школьников на уроках литературного чтения	106
САНДРОСЯН А.С. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы и ее связи с акцентуациями характера подросткового возраста	111

СКАЛЬСКАЯ С.С. Воспитание самостоятельной личности ребенка в условиях игровой деятельности	116
СОЛОДКОВА А.М. Влияние развития сотрудничества со сверстниками на проявления эмпатии детьми старшего дошкольноговозраста	119
СОЛОДКОВА А.М. Конфликтное поведение детей с особыми образовательными потребностями: причины и способы профилактики	123
СУСОЕВА Е.Е. Взаимосвязь макиавеллизма и самооценки нравственных качеств у старших школьников	126
ФИЛАТОВА Л.Н. Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста	132
ХАЛБАЕВА Н.А. Дифференциация парных звонких и глухих согласных при акустической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития	137



Социологические науки

ЕСИКОВА Е.А. Теоретические и практические аспекты применения биографического метода в индивидуальной социальной работе с пожилыми людьми	142
---	-----



Филология

БЕРЕЖНОВ Д.А. Творчество В.В. Набокова в процессе дегуманизации искусства	148
БОЧАРОВА А.В. Тактика акцентирования в речи политических деятелей	154
БРЕГАДЗЕ Ю.С. Церковнославянские и древнерусские элементы в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр»	158
ГЛАЗЫРИНА М.А. Фразеология произведений Леонида Филатова (на материале модифицированных фразеологических единиц в сказке «Про Федота-стрельца, удалого молодца»)	162
ГРИЦАЕНКО А.В. Лексическая номинация болезней в Донских говорах Волгоградской области	167
ОРДЕН И.А. Дискурсивные слова как средство интенциональной направленности провести С.Д. Довлатова «Заповедник»	171
ТОПЧИЕВА М.В. Преобразование структуры и семантики фразеологизмов в художественных текстах детских писателей-фантастов на материале произведений В.Губарева и К. Булычева)	175

Географические науки

УДК: 314.8

Е.М. ГРИНЬКО

(grihko_ekateriha@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕСТЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНОВ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА*

Рассматриваются особенности естественного движения населения на примере изучения регионов Южного федерального округа. Представлены результаты оценки показателей рождаемости, смертности и естественного прироста.

Ключевые слова: *рождаемость, смертность, естественный прирост, естественное движение населения, депопуляционные процессы, демографический кризис.*

В настоящее время всё большее значение приобретает одна из важнейших проблем демографии – естественное движение населения. Интерес к данной теме объясняется необходимостью изучения различных аспектов жизни населения, в том числе сложившейся демографической ситуации в стране на примере изучения современных особенностей естественного движения населения.

Вопросам изучения демографических факторов и показателей уделяли внимание такие исследователи, как О.П. Акунина, Г.А. Баткис, Е.Н. Бондаренко, О.Д. Захарова, П.А. Капитонов, С.И. Пирожков и др.

Задачи научно-исследовательской работы:

1) анализ и сопоставление демографических показателей субъектов Южного федерального округа (ЮФО);

2) оценка состояния демографической ситуации в регионах ЮФО.

Такие демографические процессы, как рождаемость, смертность и естественный прирост, легли в основу изучения данной проблемы для регионов Южного федерального округа. В состав округа входят 8 субъектов РФ с населением 16437087 человек (11,19% от населения РФ по состоянию на 1 января 2018 г.). Среди федеральных округов данный округ занимает четвертое место по численности населения.

Рождаемость – одна из центральных и важных проблем в демографии. Это обусловлено тем, что она выступает определяющим фактором современной демографической ситуации [9].

На примере субъектов Южного федерального округа чётко прослеживается тенденция стремительного падения рождаемости в 90-е годы XX в. и в начале XXI в. Такое резкое падение рождаемости в первой половине 90-х годов в ЮФО и в целом по стране объясняет ряд факторов:

1) сокращение рождаемости в 90-х годах было закономерным и обусловлено демографическим переходом;

2) глубокий социально-экономический кризис, переживаемый Россией;

3) межён очередной «демографической волны» – далекий отголосок Великой Отечественной войны [5, с. 191].

С 1990 по 2000 г. рождаемость во всех субъектах ЮФО продолжает падать, что является прямым следствием общесистемного кризиса в стране. Снижение уровня и качества жизни и в целом неблагоприятная социально-экономическая ситуация в этот период привели к негативной демографической

* Работа выполнена под руководством Лобановой Н.А., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

обстановке [6]. Всю вторую половину 90-х и первую половину нулевых годов рождаемость была крайне низкая.

С 2005 г. зафиксирована тенденция роста рождаемости во всех регионах ЮФО, которая сохранилась до 2015 г., что связано с вхождением в детородный возраст поколения 80-х гг., для которых характерен «пик рождаемости» во второй половине XX в. Причиной также послужили меры государственной поддержки семей (выплата материнских капиталов и реализация родовых сертификатов) [8, с. 365].

После трёх лет небольшого прироста, в 2016 г. началось сокращение численности населения, что в первую очередь происходит из-за сокращения рождаемости. Это можно объяснить уменьшением количества женщин детородного возраста, в результате спада рождаемости в 90-х годах [3, с. 48].

В соответствии со шкалой оценки уровня общего коэффициента рождаемости Г.С. Кильдишева было выявлено, что все регионы Южного федерального округа имеют низкий показатель рождаемости. Субъекты ЮФО со средними и высокими показателями рождаемости выявлены не были (табл. 1).

Таблица 1

**Оценка уровня общего коэффициента рождаемости населения
 в субъектах Южного федерального округа (по данным на 01.01.2017) [2, 10]**

Показатели рождаемости	Субъекты ЮФО
Субъекты ЮФО с низкими показателями рождаемости (до 16 человек на 1000 населения)	Республика Адыгея Республика Калмыкия Краснодарский край Астраханская область Волгоградская область Ростовская область Республика Крым Город Севастополь
Субъекты ЮФО со средними показателями рождаемости (от 16 до 25 человек на 1000 населения)	отсутствуют
Субъекты ЮФО с высокими показателями рождаемости (более 25 и более человек на 1000 населения).	отсутствуют.

Смертность является вторым после рождаемости важнейшим демографическим процессом. С 1990 г. для Южного федерального округа наблюдается общая тенденция увеличения показателя смертности. Социально-экономическая напряженность, падение уровня жизни населения, разрушение механизмов социальной поддержки и углубление общественной дифференциации обусловили рост смертности [4, с. 52].

Смертность начала снижаться с 2000-го г. Это можно объяснить влиянием демографической политики, которая была направлена на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения, и улучшение на этой основе демографической ситуации в регионе.

В соответствии со шкалой оценки уровня общего коэффициента смертности Г.С. Кильдишева в ЮФО выявлены следующие особенности: низкие показатели смертности (до 10%) характерны толь-

ко для Республики Калмыкия (9,9% – самый низкий в Южном федеральном округе). К субъектам со средними показателями смертности (от 10 до 15%) относятся все остальные [11] (табл. 2).

Таблица 2

**Оценка уровня общего коэффициента смертности населения
в субъектах Южного Федерального округа (по данным на 2017 г) [2,10]**

Показатели смертности	Субъекты ЮФО
Субъекты ЮФО с низкими показателями смертности (до 10 человек на 1000 населения)	Республика Калмыкия
Субъекты ЮФО со средними показателями смертности (от 10 до 15 человек на 1000 населения)	Республика Адыгея Краснодарский край Астраханская область Волгоградская область Ростовская область Республика Крым Город Севастополь
Субъекты ЮФО с высокими показателями смертности (более 15 человек на 1000 населения).	отсутствуют.

Коэффициент естественного прироста населения в Южном федеральном округе с 1995 по 2017 г. остаётся отрицательным. Лишь в одном субъекте Южного федерального округа, Республике Калмыкия, коэффициенты естественного прироста имеют положительное значение.

Исходя из показателей естественного прироста, можно судить о типе воспроизводства населения. На 2017 г. положительный естественный прирост имеют лишь Астраханская область и Республика Калмыкия. Большинство субъектов ЮФО относятся к суженному типу воспроизводства населения: Республика Адыгея, Краснодарский край, Волгоградская область, Ростовская область, Республика Крым, город федерального назначения Севастополь [7].

Здесь смертность превышает рождаемость, в результате чего уменьшается численность населения. Такое явление принято называть депопуляцией или «демографическим кризисом».

Таблица 3

**Естественный прирост (убыль) населения (на 1000 человек населения)
в субъектах ЮФО (по данным на 2017 г.) [2,10]**

Показатели естественного прироста	Субъекты ЮФО
Субъекты ЮФО слабо расширенного подтипа воспроизводства населения с показателями естественного прироста (более 1 человека на 1000 населения)	отсутствуют
Субъекты ЮФО простого подтипа воспроизводства населения с показателями естественного прироста (от 0 до 1 человека на 1000 населения)	Астраханская область Республика Калмыкия
Субъекты ЮФО суженного подтипа воспроизводства населения с показателями естественного прироста (менее 1 человека на 1000 населения)	Республика Адыгея Краснодарский Край Волгоградская область Ростовская область Республика Крым Город Севастополь

Таким образом, проанализировав показатели рождаемости, смертности и естественного прироста, стоит отметить следующие особенности демографической ситуации в Южном федеральном округе. Депопуляционные процессы затронули все субъекты, но в отдельных регионах не стали постоянным процессом, а имели краткосрочный характер. В целом для Южного федерального округа характерен отрицательный естественный прирост, что указывает на критическую демографическую обстановку. Постепенное снижение рождаемости на фоне роста смертности в Южном федеральном округе подтверждает негативные тенденции, которые в перспективе маловероятно изменятся.

Литература

1. Борисов В.А. Демография: учеб. для студентов вузов. М.: NOTABENE, 2003.
2. Волгоградская область в цифрах. 2015: краткий сб. / Терр. орган Фед. службы гос. статистики по Волгоград. обл. Волгоград: Волгоградстат, 2016.
3. Деточенко Л.В. Сравнение показателей воспроизводства населения по отдельным муниципальным районам Волгоградской области // Географическое образование в школе и в вузе: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 28 марта 2011 г.). М.: Планета, 2011. С. 48–49.
4. Деточенко Л.В., Лобанова Н.А. Возможности изучения населения муниципальных районов Волгоградской области (на примере Иловлинского района) // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 11: Естественные науки. 2015. № 4(14). С. 50–61.
5. Деточенко Л.В., Лобанова Н.А. Демографическая ситуация в Волгоградской области на рубеже XX–XXI вв. // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Исторические науки и археология. 2018. № 2(125). С. 190–196.
6. Кованова Е.С., Манджиев М.В., Кедева Г.В. Демографическая ситуация Республики Калмыкия // Актуальные вопросы экономики и управления: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, 20–23 июня 2015 г.). Магнитогорск: Буки-Веди, 2015. С. 125–127.
7. Лобанова Н.А. Население // Географический атлас-справочник Волгоградской области. 3-е изд. /Брылев В.А., Бурль Т.Н., Деточенко Л.В. [и др.] М.: Планета, 2016. С. 40–41.
8. Лобанова Н.А. Этнодемографические особенности населения Волгоградской области // Вопросы краеведения: материалы XVIII и XIX Краеведческих чтений. Волгоград, 2008. С. 364–367.
9. Медков В.М. Демография: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
10. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб./ Росстат. - Р76. М., 2012.
11. Статистика населения с основами демографии / Г.С. Кильдишев, Л.Л. Козлова, С.П. Ананьева [и др.] М.: Финансы и статистика. 1990.

EKATERINA GRINKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MODERN FEATURES OF POPULATION MOVEMENT BASED ON THE STUDYING OF THE REGIONS OF THE SOUTHERN FEDERAL DISTRICT

The article deals with the features of the population movement based on the studying of regions of the Southern Federal District. The assessment results of birth rate indicators, mortality and natural increase are presented.

Key words: *birth rate, mortality, natural increase, population movement, depopulation processes, demographic crisis.*

УДК 628.19

И.А. ОЗЕРИНА

(*ozerina.m@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ИСТОЧНИКОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ПИТЬЕВОГО ВОДОСНАБЖЕНИЯ В КАЛАЧЁВСКОМ РАЙОНЕ*

Представлен анализ источников централизованного питьевого водоснабжения на территории Калачёвского района Волгоградской области. Выявлена динамика нестандартных проб по санитарно-химическим и микробиологическим показателям.

Ключевые слова: *Калачёвский район, источники водоснабжения, санитарно-химические показатели, микробиологические показатели, проба воды.*

Среди приоритетных программ мониторинга состояния окружающей среды выделяется мониторинг источников питьевого водоснабжения. Оценка данных источников водоснабжения выполняется в рамках программы по обеспечению населения качественной питьевой водой, которая направлена на сохранение здоровья и улучшение условий проживания жителей Волгоградской области и является приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации и Волгоградской области в частности.

Требования соответствия питьевой воды нормативам обеспечиваются безопасностью в эпидемиологическом и радиационном отношении, безвредностью по химическому составу, благоприятностью органолептических свойств.

Цель исследования – оценка качества источников централизованного питьевого водоснабжения за последние 8 лет на территории Калачёвского района Волгоградской области. Данная тематика исследования достаточно узкоспециализирована. Однако в качестве примеров можно отметить работы Г.И. Мустафиной и И.И. Березина [13], рассматривающих подобный вопрос на примере г. Самары, и Д.С. Жигаева и А.Ю. Духовой [11] на примере Приморского края. По Волгоградской области данной проблематикой занимается Т.Н. Буруль [2], которая изучала особенности качества водоснабжения на территории Светлоярского района Волгоградской области. Необходимо отметить более фундаментальные исследования, например, диссертации Е.П. Туркиной «Эколого-гигиеническая оценка источников питьевого водоснабжения населения Ивановской области» [15], С.А. Буймовой «Оценка качества родниковых вод Ивановской области и их влияния на здоровье населения» [1], Саида Недаля «Эколого-микробиологическая оценка источников питьевой воды урбанизированных территорий» [14], А.А. Кутковец «Экологическая оценка питьевой воды и системы подготовки ее для нужд населения г. Костромы» [12].

Ежегодно в Государственном докладе о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области приводятся данные о состоянии источников питьевого водоснабжения [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10], на материалах которых построено данное исследование.

Калачёвский район находится западнее городского округа Волгоград, его центр Калач-на-Дону расположен в 80 км от Волгограда. Население района – около 54 тыс. человек, площадь – 4225,3 км² [3]. Район граничит с Суровикинским, Октябрьским, Светлоярским, Клетским, Иловлинским районами и городским округом Волгоград; расположен по обоим берегам р. Дон. На его территории находятся такие гидрологические объекты, как Цимлянское и Варваровское водохранилища, Волго-Донской судоходный канал.

Климат района – континентальный, засушливый, с неустойчивым режимом увлажнения, сильными ветрами. Значительную площадь района занимает зона степей, поэтому вопросы состояния источников водоснабжения в целом достаточно актуальная проблема для этой территории.

* Работа выполнена под руководством Буруль Т.Н., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В Калачевском районе вода централизованного водоснабжения полностью соответствует санитарным требованиям по паразитологическим показателям за весь анализируемый период. Проблема с качеством водоснабжения связана с несоответствием гигиеническим нормативам по санитарно-химическим и микробиологическим показателям (см. табл.).

Таблица

Основные показатели состояния источников централизованного водоснабжения на территории Калачёвского района Волгоградской области [4–10]

Доля проб воды, %	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
в местах водозабора из источников централизованного питьевого водоснабжения, не соответствующей гигиеническим нормативам								
по санитарно-химическим показателям	41,2	36,7	25,3	25,4	25,9	14,3	27,2	8,5
по микробиологическим показателям	6,5	7,8	8,3	14,8	16,8	10	0	0
из водопроводной сети, не соответствующей гигиеническим нормативам								
по санитарно-химическим показателям	11,4	11,2	20,8	3,4	9	7,7	7,1	3,1
по микробиологическим показателям	5,5	9,1	8,6	10,2	8,7	8,5	0	0
из водопроводов в сельских поселениях, не соответствующей гигиеническим нормативам								
по санитарно-химическим показателям	12,1	6,2	17,4	7,1	20	20	20	20
по микробиологическим показателям	0	2,7	4,3	6,5	15	20	20	20

Если рассматривать в целом все показатели, то можно отметить, что какими бы не были цифры за исследуемый период, все они постепенно снижались и стремились к нулю. Прежде всего, это касается нормативов по микробиологическим показателям. Ситуация с санитарно-химическими показателями несколько сложнее: полностью решить вопрос с загрязнениями источников централизованного водоснабжения на территории Калачёвского района на сегодняшний день пока не удалось.

Оценивая показатели воды в местах водозабора из источников централизованного питьевого водоснабжения, можно отметить, что в 2009 г. несоответствие проб санитарно-химическим показателям было практически катастрофическим, почти каждая вторая проба не соответствовала нормам. В 2010 г. наметилась тенденция снижения этого показателя, и в 2011 г. только каждая четвертая проба не соответствовала нормативам. В 2012 и 2013 годах было отмечено небольшое увеличение этого показателя, а с 2014 г. уже определилась устойчивая тенденция к снижению. Таким образом, в 2016 г. доля проб в местах водозабора из источников централизованного питьевого водоснабжения, не соответствующих гигиеническим нормативам по санитарно-химическим показателям, снизилась до 8,5%, что стало наименьшим показателем за весь рассматриваемый период. В целом этот показатель говорит о том, что экологическая ситуация на территории Калачёвского района несколько улучшилась, как минимум стали чище гидрологические объекты.

Оценивая соответствие микробиологическим показателям пробы воды в местах водозабора, можно отметить следующие особенности: в 2009 г. отмечалось самое меньшее количество проб, не соответствующих этому нормативу (если не считать 2015 и 2016 годы, когда на территории Калачёвского

района все пробы соответствовали этому показателю). Период с 2010 по 2013 гг. отмечался ухудшением ситуации по микробиологическим показателям. Только к 2014 г. ситуация стала выправляться, и в 2015 и 2016 годах пришла в норму. Микробиологическое загрязнение вод – достаточно серьезная проблема, несоблюдение этого норматива может вызывать эпидемиологическую опасность, инфекционные заболевания (дизентерия, брюшной тиф, гепатит, менингит и др.), паразитарные болезни.

Анализируя состояние воды из водопроводной сети, не соответствующей гигиеническим нормативам по санитарно-химическим показателям, можно отметить следующее: самый высокий показатель несоответствия нормативам отмечался в 2011 г. (20,8%), до этого года несоответствие проб было меньше почти в 2 раза. После 2011 г. произошло резкое снижение этого показателя, а в следующем году – опять резкое увеличение, которое с 2014 г. стало постепенно снижаться. В 2016 г. был отмечен наименьший показатель по этой категории за весь период изучения. Причины сложной ситуации с загрязнением вод на территории Калачёвского района ясны – это многолетний сброс неочищенных и недоочищенных стоков промышленных и сельскохозяйственных предприятий, смывы с полей, недостаток систем канализации или ее отсутствие, коммунальные смывы.

Микробиологическое загрязнение воды водопроводной сети отличается от несоответствия по санитарно-химическим показателям. В этой категории наибольший показатель за рассматриваемый период отмечался в 2012 г. (когда санитарно-химический показатель был самым наименьшим). В 2009 г. некачественных проб по микробиологическим показателям было меньше всего – 5,5% (если не учитывать, что в 2015 и 2016 годах этот показатель был равен нулю). Затем произошло увеличение показателя почти в 2 раза, в 2011 г. – небольшое снижение. После максимума в 2012 г. наметилась тенденция снижения этого показателя вплоть до нуля в 2015 и 2016 годах.

Последний анализируемый показатель данного исследования – это состояние воды из водопроводов в сельских поселениях. Необходимо заметить, что это – самая неблагоприятная по показателям оцениваемая категория как по санитарно-химическим, так и по микробиологическим показателям. Связано это, скорее всего, с состоянием самих водопроводов. Если в городских условиях эта проблема плохо, но решается, то в сельских поселениях, судя особенно по показателям последних годов, никаких действий для улучшения ситуации не принимается. Несоответствие каждой пятой пробы по санитарно-химическим показателям отмечается с 2013 г. по настоящее время.

По микробиологическим показателям с 2010 г. отмечается устойчивая тенденция роста не соответствующих нормам проб, наивысшего значения которые достигли в 2014 г., с тех пор ситуация кардинально не изменилась.

В целом, оценивая состояние источников централизованного питьевого водоснабжения на территории Калачёвского района, можно сказать, что наиболее благоприятная ситуация отмечается с соответствием нормативам по паразитологическим загрязнениям по всем оцениваемым показателям.

В последние годы улучшилась ситуация по санитарно-химическим показателям, а также с соответствием проб по микробиологическим показателям в местах водозабора и в водопроводной сети городских поселений.

Последние несколько лет отмечается стабильно плохая ситуация по санитарно-химическим и микробиологическим показателям с пробами воды из водопроводов в сельских поселениях на территории Калачёвского района.

Для улучшения сложившейся ситуации необходима срочная реконструкция водопроводов, водозаборных сооружений, организация и обустройство санитарно-защитных зон, применение эффективных очистных сооружений, введение системы рационального потребления и оборотного использования воды на территории района.

Литература

1. Буймова С.А. Оценка качества родниковых вод Ивановской области и их влияния на здоровье населения: дис. ... канд. хим. наук. Иваново, 2006.
2. Буруль Т.Н. Оценка качества водоснабжения на территории Светлоярского района Волгоградской области // Антропогенная трансформация геопространства: история и современность: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 15–19 мая 2017 г.). Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017. С. 163–169.
3. Географический атлас-справочник Волгоградской области / В.А. Брылев, Т.Н. Буруль, Л.В. Деточенко [и др.]. 3-е изд. М.: Планета, 2016.
4. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2009 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2010.
5. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2011 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2012.
6. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2012 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2013.
7. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2013 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2014.
8. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2014 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2015.
9. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2015 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгоградской области, 2016.
10. Государственный доклад о состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Волгоградской области в 2016 году. Волгоград: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Волгогр. области, 2017.
11. Жигаев Д.С., Духова А.Ю. Анализ качества хозяйственно-питьевого водоснабжения на территории Приморского края по данным мониторинговых наблюдений // Здоровье. Медицинская экология. Наука. 2011. Т. 46. № 3. С. 22–24.
12. Кутковец А.А. Экологическая оценка питьевой воды и системы подготовки ее для нужд населения г. Костромы: дис. ... канд. биол. наук. Кострома, 2009.
13. Мустафина Г.И., Березин И.И. Эпидемиологическая оценка источников хозяйственно-питьевого водоснабжения // Изв. Самар. науч. центра РАН. Сер.: Социальный, гуманитарные и медико-биологические науки. 2014. Т. 16. № 5-2. С. 920–922.
14. Саид Недадь. Эколого-микробиологическая оценка источников питьевой воды урбанизированных территорий: дис. ... канд. биол. наук. Владимир, 2007.
15. Туркина Е.П. Эколого-гигиеническая оценка источников питьевого водоснабжения населения Ивановской области: дис. ... канд. биол. наук. Шуя, 2012.

IRINA OZERINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EVALUATION OF SOURCES OF PUBLIC DRINKING WATER SUPPLY IN THE KALACH DISTRICT

The article deals with the analysis of the sources of public drinking water supply in the Kalach district of the Volgograd region. The dynamics of special samples of sanitary and chemical indicators and microbial attributes is revealed.

Key words: *Kalach district, water supply sources, sanitary and chemical indicators, microbial attributes, water sample.*

Лингвистика

УДК 811

В.О. ГАГАРИН

(vasyaparyakin@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ДОСТОИНСТВАХ И НЕДОСТАТКАХ В КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ*

Рассматривается китайская фразеология в аспекте лингвокультурологической науки. Изучается отражение качеств человеческой личности, а именно достоинств и недостатков человека, во фразеологии китайского языка на основе такого класса китайских фразеологизмов, как ченьюй.

Ключевые слова: фразеология, ченьюй, символ, эталон, стереотип.

Китайская культура выражается и развивается через язык, который, в свою очередь, является ее неотъемлемой частью. Одним из средств отражения культуры в языке можно считать фразеологизмы, сохраняющие культурную информацию и передающие ее новым поколениям носителей языка.

В китайском языке широко распространены фразеологизмы, служащие одним из наиболее удобных инструментов характеристики какого-либо явления человеческой жизни в повседневной речи. Китайские фразеологизмы не только отражают особенности формирования быта китайского народа на протяжении веков, но и представляют собой особую культурно-историческую ценность, поскольку описывают характер и нрав китайцев.

С точки зрения китайской фразеологии, человеческая натура – это гармоничное сочетание добра и зла, всего хорошего и плохого, что только может сосуществовать в человеке, а характер человека – следствие обобщения его достоинств и недостатков.

Актуальность темы данной статьи заключается в потребности расширения области знаний о китайской фразеологии, отображающей достоинства и недостатки человека, что дополняется повсеместной популяризацией и распространением китайского языка в современном мире, повышенным интересом к данному языку со стороны таких лингвистических наук, как теория межкультурной коммуникации, лингвокультурология и др.

Именно в Китае умение обильно и уместно употреблять фразеологизмы в речи считается свидетельством высокого уровня образованности. Такое трепетное отношение китайцев к этой «жемчужине» языка обусловлено не только их уважением и любовью к наследию своего народа, но и постоянной работой по сохранению культурной самобытности своего народа. Следует отметить, что данная задача является достаточно трудновыполнимой с учетом процессов мировой глобализации.

Для изучения отражения достоинств и недостатков человека во фразеологии китайского языка нами был выбран разряд так называемых «готовых выражений» – ченьюев. Ченьюи наиболее полно отражают особенности китайской фразеологии, что подтверждается их структурной спецификой и культурно-историческими предпосылками развития данного разряда фразеологизмов. Ченьюй представляет собой устойчивое фразеологическое словосочетание (обычно четырехсловное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения [1, с. 18; 3, с. 160].

Китайская народная мудрость, порицание злого в человеке и восхваление его положительных качеств имеет свою специфику воплощения в китайской фразеологии. Данное культурное содержание

* Работа выполнена под руководством Дьяковой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры межкультурной коммуникации и перевода ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

передается во фразеологизмах китайского языка с помощью компонентов, отражающих символы, эталоны и стереотипы китайской культуры. Названные культурные единицы выявляются с помощью компонентного анализа фразеологизма путем определения исходного значения каждого из элементов ченьюя.

Для китайской фразеологии весьма характерно выражение культурной информации, содержащейся во фразеологизме, с помощью символа. Символ – это знак, который предполагает использование своего первичного содержания в качестве формы для другого, культурно обусловленного содержания [6, с. 96].

Символ по своей сути предстает в роли знака совершенно особого рода – знака-медиума. При этом только носитель данного языка и культуры может распознать этот символ, его значение и определенную культурно-историческую отсылку, которую символ в себе содержит. Этому положению о ценности символа в китайской культуре сопутствует и тот факт, что носители китайской культуры довольно суеверны. Практически для каждого события, происходящего в окружающем китайцев мире, они пытаются найти некоторую символическую отнесенность, например, во встречающихся им числах или цветах. То же происходит и в китайской фразеологии, особенно в ченьюях, где присутствие символов обусловлено краткой оформленностью данного типа фразеологизмов, обычно состоящих из четырех иероглифов.

При этом стоит отметить, что символы в китайской фразеологии достаточно разносторонни. Они могут представляться в виде символической передачи звука, например, во фразеологизме 风声鹤唳 (fēng shēng hè lì), что буквально означает «ветра шум и крики журавлей», где символ «крики журавлей» принимаются за крики преследующего врага. Образно данный ченьюй передает значение «бояться всего и вся» и отражает такой человеческий недостаток, как чрезмерная подозрительность.

О «пустых страхах и беспокойствах» также упоминается в китайском ченьюе 杞人忧天 (qǐ rén yōu tiān), где человек из Ци беспокоится о небе. Практически невозможно определить значение данного фразеологизма в результате пословного перевода. Анализируя данный ченьюй, стоит отметить, что в нем присутствует символ «человек из Ци» (杞人), являющийся героем одной из многочисленных китайских легенд, в которой говорится о жителе царства Ци, обеспокоенном предположениями о том, что небо может внезапно «упасть» на землю, а земля, в свою очередь, провалиться. Затем, согласно данной легенде, после долгих утешений со стороны своих друзей герой успокаивается и дает возможность отдохнуть своему богатому воображению. В китайской фразеологии, особенно в древнекитайских ченьюях, для отражения достоинств и недостатков человека использовались символы в виде героев различных китайских легенд. Данные ченьюи обычно выражают главную мысль легенды, символом которой является один из ее героев, зачастую представляя достаточно лаконично выраженную, чаще всего поучительную идею. Так, например, во фразеологизме о пустословии 叶公好龙 (yè gōng hào lóng) данный человеческий недостаток тоже выражается через символ, героя Е Гуна, по легенде любившего дракона и показывавшего свою любовь к дракону, развешивая его изображения во дворце. Е Гун испугался настоящего дракона при встрече с ним, оказавшись «любящим дракона» лишь на словах. Данный способ выражения человеческих качеств с помощью символов-героев наблюдается и в других фразеологизмах, таких как «Бо Лэ оценил лошадь», 伯乐相马 (bó lè xiàng mǎ), который используется для обозначения умения распознавать редкий талант в человеке; во фразеологизме 飞黄腾达 (fēi huáng téng dá), буквально переводящемся как «Фей Хуан (легендарный конь) до скакал», что, образно говоря, описывает умение человека преуспеть, сделать стремительную карьеру.

Следует отметить, что в одном фразеологизме может присутствовать сразу несколько символов. Так, например, во фразеологизме 愚公移山 (yú gōng yí shān), буквально передающем значение «Юй Гун передвинул горы», есть как символ природы, гора, так и символ – герой легенды Юй Гун. Данный фразеологизм, имеющий значение «преодолеть препятствия», можно анализировать и на основании его дословного перевода, и с точки зрения его значимости как кратко выражения идеи данной леген-

ды, где рассказывается о старике, который вместе со всей семьей возложил на себя непосильную задачу – передвинуть горы. Наличие большего количества символов в ченьюе позволяет наиболее точно определить значение, которое он с помощью этих символов отражает. Встречаются и фразеологизмы, в которых все четыре иероглифа являются символами, объединяющимися в один общий, передаваемый с помощью данного ченьюя смысл. В ченьюе 声色犬马 (shēng sè quǎn mǎ) каждый иероглиф есть символ, несущий в себе значение, т. е. с помощью пословного перевода получают следующие значения: «声» – «песни», «色» – «женщины», 犬 – «гончие», «马» – «скачки». Все четыре иероглифа описывают человеческую жизнь и с помощью данных символов характеризуется такое человеческое качество, как склонность к праздности.

Дублирование символических значений прослеживается в ченьюе 金玉满堂 (jīn yù mǎn táng), употребляющемся в тех случаях, когда нужно обратить внимание на обширные познания человека, его «богатые» знания. 金 («золото») и 玉 («яшма») символизируют богатство в китайской культуре, таким образом, в данном фразеологизме говорится о богатстве человеческого ума.

Символы, присутствующие в китайских фразеологизмах, могут, в свою очередь, состоять из нескольких иероглифов. Так, например, символ 赤子, передающий значение «новорожденный», входит в состав ченьюя 赤子之心 (chì zǐ zhī xīn), отражающего такое достоинство человека, как душевная чистота, искренность. Буквально данный фразеологизм переводится как «сердце новорожденного».

Еще одной культурной единицей, которая находит выражение во фразеологии китайского языка, является эталон. Эталон представляется сущностью, измеряющей свойства и качества объектов и явлений окружающего мира [6, с. 44]. В данной статье нами рассмотрены эталоны, измеряющие качества человека, его достоинства и недостатки, отраженные в ченьюях. Так, в китайских фразеологизмах 八斗之才 (bā dòu zhī cái) и 才高八斗 (cái gāo bā dòu) эталоном представляются «восемь мер» (八斗), которые определяют такое достоинство человека, как талант/одаренность.

Эталонном вспыльчивости, безудержной агрессии является «гром» в ченьюе 暴跳如雷 (bào tiào rú léi), буквально переводящемся «гремя неистово, как гром». Данный ченьюй наиболее близок по значению к русским фразеологизмам «метать громы и молнии» и «выйти из себя».

Большое количество фразеологизмов в китайском языке отражает женские характерные черты. Например, во фразеологизме 柳圣花神 (liǔ shèng huā shén), передающем значение «женская красота», эталоном женской грациозности выступает «ива» (柳). Такое же значение отражается и во фразеологизме 国色天香 (guó sè tiān xiāng), где «красота Китая» (国色) выступает как эталон «необычайной женской красоты». Достаточно распространен в качестве меры внешней женской красоты эталон «луна» (月), например, во фразеологизме 花容月貌 (huā róng yuè mào) – «лицо как цветок, лицо как луна».

Ченьюй 学富五车 (xué fù wǔ chē) «о большом ученом» с помощью эталона «пять возов» (五车) отражает такое достоинство человека, как высокий ум; буквально фразеологизм переводится как «пять возов знаний», часто употребляется с целью указать на большой объем научных знаний у человека, его эрудированность.

Китайская фразеология отражает также характерные для китайской культуры стереотипы. Стереотип выступает как прочно сложившийся, постоянный образец чего-либо, стандарт, который имеет много общего с традициями, обычаями и ритуалами. Стереотип поведения народа есть определение национального характера [2, с. 127; 9, с. 73].

Говоря о стереотипах китайской культуры и их представлении в языке, в частности в ченьюях, следует отметить, что наиболее популярным из всех стереотипов, определяющих национальный характер китайцев, оказывается трудолюбие, например: 呕心沥血 (ǒu xīn lì xuè) – «вложить всю душу». В этом ченьюе дословный перевод «излить всю кровь своего сердца» полностью передает стереотипизированное достоинство человека в китайской культуре – полная самоотдача в работе.

Зачастую успех не был бы возможен без помощи, поддержки других людей. Поэтому благодарность за оказанную поддержку очень важна для носителя китайской культуры, а неблагодарность по-

рицается, как, например, в ченьюе 得鱼忘筌 (dé yú wàng quán) – «поймав рыбу, забыть о верше», употребляющемся в значении «быть неблагодарным».

С помощью стереотипа 和光 («скрывать свой талант») во фразеологизме 和光同尘 (hé guāng tóng chén) – «скрывать свой талант, следуя общепринятым обычаям» отражается такое важное для китайской культуры достоинство человека, как скромность.

Во фразеологии китайского языка часто находит отражение устойчивое представление о том, что в любой ситуации человек должен сохранять достоинство, и, как следствие, «боязнь потерять лицо». Именно в силу данной установки в китайской фразеологии закрепляются представления о ценности таких человеческих достоинств, как спокойствие, мягкость и обходительность, например, в ченьюях 心平气和 (xīn píng qì hé) – «тихо и мирно; спокойно и с выдержкой» или 不动声色 (bù dòng shēng sè) – «не издать и звука», обозначающем непоколебимое спокойствие и имеющем значение «не подать виду».

Женщина, согласно стереотипам, присущим китайской культуре, предстает обладательницей как внешней красоты, так и красоты внутреннего мира: 秀外慧中 (xiù wài huì zhōng) – «хороша собой и умна». Стереотипы о женщинах наиболее полно отражает ченьюй, описывающий традиционную формулу требований к женщине в старом Китае, – фразеологизм 三从四德 (sān cóng sì dé) – «тройная покорность (三从) и четыре достоинства (四德)». Четырьмя достоинствами женщины, упоминаемыми в данном фразеологизме, являются добродетель, «скромность в речах», женственность и трудолюбие.

Проанализированные нами китайские фразеологизмы можно классифицировать с учетом отражения ими достоинств или недостатков человека. Отражение достоинств:

- Скромность – через стереотип 和光 («скрывать свой талант») 和光同尘 («скрывать свой талант, следуя общепринятым обычаям»).
- Об успехе – через символ 天 («небо», «вершина») во фразеологизме 一飞冲天 со значением «с одного взлета достигнуть неба».
- Талант – через эталон одаренности 八斗 («восемь мер») в 八斗之才 со значением «талант, одаренность».
- О высоком уме – через символы 金 («золото») и 玉 («яшма») 金玉满堂, через эталон 五车 («пять возов») во фразеологизме 学富五车 («о большом ученом»).
- Искренность – через символ 赤子 («новорожденный») в 赤子之心 («душевная чистота»).
- Красота – через эталон женской грациозности 柳 («ива») во фразеологизме 柳圣花神 («женская красота»).
- Усердие в работе и учебе – через стереотип в 呕心沥血 («вложить всю душу»).
- Отражение человеческих недостатков:
- Пустая тревога – через символ 鹤唳 («крики журавлей») в 风声鹤唳 («шум ветра и крики журавлей»).
- Пустословие – через символ-героя 叶公 («Е гун») во фразеологизме 叶公好龙 («Е Гун любит драконов»).
- Праздность – через символы 声 («песни»), 色 («женщины»), 犬 («гончие») и 马 («скачки») во фразеологизме 声色犬马 («вести праздную жизнь»).
- Приспособленчество – стереотип порицания человеческих недостатков в 好好先生 («господин Хороший-для-всех»).
- Неблагодарность – стереотип порицания человеческих недостатков во фразеологизме 得鱼忘筌 («поймав рыбу, забыть о верше») употребляющемся в значении «быть неблагодарным».
- Вспыльчивость – через эталон вспыльчивости 雷 («гром») во фразеологизме 暴跳如雷 («гремять неистово, как гром»).

Обладание знанием культурной информации, воплощенной в форме культурных символов, эталонов и стереотипов, позволяет носителю языка лучше ориентироваться в значениях, передаваемых

ченностью. Так, символ предстает посредником между языковым знаком и культурной информацией в виде соотношенности символа-предмета с его абстрактным значением («золото и яшма» – символы богатства).

Эталоны, приводимые в качестве примеров в данной статье, выполняют функцию инструмента измерения достоинств и недостатков человека, отраженных во фразеологизмах китайского языка. Эталон обладает способностью обозначать, при каких условиях то или иное достоинство или недостаток человека определяется в качестве такового, например, «пять возов» – эталон, определяющий познания человека как чрезвычайно обширные. Эти «пять возов» знаний противопоставлены невежеству человека.

С помощью стереотипов как свойственных китайской культуре моделей поведения раскрывается национальный характер китайского народа, формируются представления о картине мира с точки зрения носителей китайской культуры («проявление усердия в учебе и работе» как залог благополучной жизни и одно из важнейших достоинств человека).

Фразеология китайского языка – это огромный пласт человеческого опыта и знаний о жизни, на протяжении тысячелетий создававшийся китайским народом как результат наблюдения особенностей человеческой природы и свойств человеческого характера. Сохраняя и передавая из поколения в поколение культурные установки, китайская фразеология формирует особую ментальность китайского народа и способствует сохранению национального характера носителя китайской культуры.

Литература

1. Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского языка. М.: АСТ: Восток–запад, 2007.
2. Кирпичева О.В. Социокультурные антропонимические стереотипы (экспериментальное исследование) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 3(107). С. 127–130.
3. Котельникова Н.Н. Структурно-грамматические особенности китайских четырехморфемных фразеологизмов «чэньюй» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 8(112). С. 160–166.
4. Ли И. 成语词典 (Словарь китайских фразеологизмов). 北京大虚出版社, 2000.
5. Ма Гофань. Очерки по фразеологии. 成语简论 马国凡 辽宁出版社, 1959.
6. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997.
7. Ниннин Го. Лингвокультурные аспекты китайской фразеологии // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 2(118). С. 166–168.
8. Чжоу Цишэн. 俄汉成语词典 (Русско-китайский словарь чэньюй) / Чжоу Цишэн, Чоу Лупэй, Чжан Ци. 湖北人民出版社, 1984.
9. Щекотихина И.Н. Стереотип: аспекты и перспективы исследования // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2008. № 5(19). С. 69–80.

VASILIIY GAGARIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE REFLECTION OF IMAGINATIONS OF HUMAN STRENGTHS AND WEAKNESSES IN CHINESE PHRASEOLOGY

The article deals with the Chinese phraseology in the aspect of linguoculturological science. The reflection of the qualities of the human person, namely human advantages and disadvantages, in the phraseology of the Chinese language based on the basis of such class of Chinese phraseological units as chengyu is studied.

Key words: *phraseology, chengyu, symbol, standard, stereotype.*

Литературоведение

УДК 821.161.1

О.Л. БЛУДИЛИНА

(bludilina-o@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПАМЯТЬ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЕ ПОВЕСТИ В.К. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО»*

Изучается образная система повести В.К. Железникова «Чучело», в центре которой образ девочки, наследующей лучшие традиции многовековой русской культуры, способные в наши дни победить отрицательные свойства в душах подрастающего поколения.

Ключевые слова: автор, герой, система персонажей, культура, семья, род.

Произведения писателя и сценариста В.К. Железникова, посвященные проблемам воспитания и образования современных подростков, вызывают неизменный интерес у читателей различного возраста. Среди таких произведений – диалогия: «Чучело» (1975) и «Чучело-2, или Игра мотыльков» (2002), где художник исследует причины детской жестокости и возможности ее преодоления. По мнению автора, главное место в процессе формирования личности подростка должны занимать патриотические традиции отечественной культуры, которые не подвержены политической трансформации. Это подтверждает и повесть «Чучело»: ее главные герои являются хранителями семейных ценностей рода Бессольцевых, с давних времен верой и правдой служившего России.

Образную систему повести характеризует «стянутость» всех второстепенных и эпизодических персонажей к шестикласснице Ленке Бессольцевой, внучке отставного офицера Николая Николаевича. Не случайно завязкой произведения становится переезд девочки к бабушке, в родовое гнездо Бессольцевых: «Однажды Николай Николаевич появился на улицах городка не один. Он шел в сопровождении девочки лет двенадцати, какой-то необычно важный и гордый, непохожий на себя» [2, с. 7]. С первых строк В.К. Железников доказывает, что в процессе воспитания личности «важны конструктивные связи между поколениями, которые отсутствуют у подростков – персонажей повести. На фоне одноклассников Ленка выделяется тем, что единственная имеет доверительные отношения со старшим поколением» [7, с. 210]. Эти «доверительные отношения» распространяются и на эпизодических персонажей, живущих в далеком прошлом и не играющих заметной роли в сюжете о сегодняшней молодежи. Однако главная героиня постоянно помнит о них, об их благородстве и бескорыстии, передающихся из поколения в поколение.

Все Бессольцевы – «жертвенники» по своей натуре. Об этом можно судить и по фамилии, вероятно, образованной от «без соли» и фонетически ассоциирующейся со словом «бессеребренник». Действительно, эта семья выходцев из крепостных крестьян, из тех, кто не гнался за богатством. Для всех, кто знал Бессольцевых, Николай Николаевич выглядел странно: разве может отставной офицер с хорошей пенсией носить старое пальто с заплатками? Большинству окружающих совершенно непонятна страсть «Заплаточника» [2, с. 14] к картинам: «Тратит на них уйму денег, а оставшиеся, все без остатка, отдаёт за дрова. И топит – подумать только! – все печи каждый день, а в морозы и по два раза, чтобы эти его картины не отсырели. <...> Сколько же у него деньжищ уходило зазря. <...> Вот поэтому и гол как сокол» [Там же, с. 7]. Однако для Бессольцева деньги в сравнении с картинами талантливого прапрадеда, с родовой памятью, не значат абсолютно ничего.

Крепостной художник Бессольцев, изобразивший множество своих современников: от «баб и мужиков в домотканых одеждах» до «генерала Раевского в парадном мундире» [Там же, с. 4], является

* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

одной из самых загадочных фигур в повести «Чучело». О его существовании читатель узнает в самом начале произведения: «прапрадед Николая Николаевича был художник, а отец, доктор Бессольцев, отдал многие годы своей жизни, чтобы собрать его картины» [2, с. 4]. Если соотнести образ этого персонажа с историей жизни костромского крепостного живописца А.С. Полякова, то станет ясно, почему сыну пришлось так долго разыскивать работы отца. Художник, живший в XVIII в., был крепостным крестьянином П.Я. Корнилова, генерал-лейтенанта Русской императорской армии, который отдал его на «учение» Д. Доу. Английский портретист использовал способности талантливого простолюдина при создании «Портретной галереи героев Отечественной войны 1812 года». Некоторые работы, созданные бесправным Поляковым, именитый мастер выдавал за свои. В обязанности молодого художника входила «работа по 14 часов в день и написание по одному портрету в день» [3, с. 291]. А.В. Полякову удалось освободиться от гнёта англичанина-портретиста после судебного разбирательства и даже получить вольную, однако он едва сводил концы с концами, а в последние два года своей жизни тяжело болел и «не имел сил работать даже для пропитания» [Там же]. История жизни А.В. Полякова, вплетенная Железниковым в литературную биографию крепостного предка Бессольцевых, схожа с биографиями других крепостных художников, которые «обладая определенными профессиональными навыками, в силу объективных причин не смогли продемонстрировать своего дарования и остались лишь исполнителями» [5, с. 55].

Однако немногие из сохранившихся оригинальных творений этих одаренных людей демонстрируют силу подлинного таланта. К ним относится и упоминаемый в повести портрет Марии Николаевны Бессольцевой, прабабушки Ленки. Их особенную связь подчеркивает форма имен (автор употребляет по отношению к Ленке и Машке уменьшительную форму имени на «-ка», содержащую коннотации доверительности и ласковости) и портретные характеристики. Мария характеризуется Николаем Николаевичем как «жертвенница» и «святая душа» [2, с. 69]. На портрете она изображена совсем ребенком: «голова на тонкой шейке, ранний весенний цветок. Вся незащищенная, но какая-то светлая и открытая» [Там же, с. 107]. Однако из хрупкой девочки она превратилась в сильную духом женщину. Данный эпизодический персонаж выполняет в повести функцию «двойника» главной героини, о чём свидетельствует портретная характеристика Ленки, представленная Николаем Николаевичем: «Ты просто ее двойник... Самый настоящий... Тот же цвет глаз... Рот...» [Там же, с. 69]. Так автор стремится подчеркнуть связь главной героини с предками, достойными подражания.

Портрет «Машка», на котором прабабушка Ленки изображена в возрасте двенадцати лет, написан в 1870-м г.: «Николай Николаевич схватил холст, перевернул его и на тыльной стороне увидел размашистую надпись, сделанную чёрной краской: «Год 70» [Там же]. Автор неслучайно обращает внимание читателей на это время: 1870 – год рождения знаменитого «Товарищества передвижных художественных выставок». В этот период в российском искусстве продолжается начатое «шестидесятниками» смещение эстетических и этических приоритетов «в сторону подъема чувства человеческого достоинства» [6, с. 268] и «набирает обороты социальная активность женщин» [Там же]. После выхода романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?» (1863) «в портретном искусстве на смену “кисейным барышням” пришел новый тип героини: Вера Павловна <...> как представительница передовой интеллигенции, полноправная, активная участница общественной и художественной жизни, <...> верная спутница и друг» [Там же]. Установлено: прототипом образа Веры Павловны в романе Чернышевского была Мария Александровна Сеченова-Бокова, первая русская женщина-офтальмолог. В начале своей медицинской карьеры она занималась частной практикой, а с 1888-го г. «Мария Александровна лечила крестьян в своем имении. Они называли ее “милой докторшей” [1, с. 16].

Не исключено, что портретное изображение «Машки» в повести В.К. Железникова «Чучело» тоже связано с этой героической натурой: Делу спасения чужих жизней она посвятила всю себя, пожертвовав своим личным счастьем. Николай Николаевич рассказывает внучке: «Её жениха убили в русско-турецкую войну. Под Плевной. А она после его смерти не пожелала выходить замуж, ей тогда было всего восемнадцать, и всю жизнь прожила одна. Но как прожила!» [2, с. 69]. Сильная женщина «ос-

новала женскую гимназию в городке» [2, с. 69], а в «первую империалистическую» ухаживала за тифозными больными: «за самыми тяжелыми ходила, многие ей своею жизнью были обязаны» [Там же]

Можно сказать, что Мария Николаевна Бессольцева – собирательный образ женщины-подвижницы, патриотки. В него входят черты характера и элементы биографии целого ряда достойных русских женщин, среди которых реальные исторические личности и литературные образы. Судьба «Машки» перекликается с судьбой существовавшей в реальности народной сестры милосердия Даши Севастопольской, которая стала главной героиней рассказа К.В. Лукашевич «Даша Севастопольская» (1899). По-видимому, элементы биографии самой писательницы тоже нашли отражение в образе Марии Николаевны Бессольцевой. Известно: «В годы 1-й мировой войны, продолжая активно печататься, Лукашевич содержала на свои средства палату для раненых в лазарете им. Л.Н. Толстого, устроила приют для детей воинов, ушедших на фронт» [8, с. 404]. Кроме того, как и Мария Николаевна в повести В.К. Железникова «Чучело», писательница была педагогом, учителем русского языка.

В рассказе К.В. Лукашевич Даша Севастопольская – отважная русская девушка, совершавшая подвиги во время Крымской войны: «Это была маленькая, худенькая девочка, очень миловидная, с длинной толстой русой косой» [4]. Она напоминает главную героиню повести «Чучело»: у Ленки «на спине <...> торчали как крылышки лопатки. Подвижное лицо украшал большой рот, с которого почти никогда не сходила доброжелательная улыбка. А волосы были заплетены в два тугих канатика» [2, с. 7]. Схоже и отношение окружающих к девушкам: «Жены матросов недолюбливали сиротку, иначе как “Дашка” ее не называли: “Дашка-де и неряха, она и грубиянка, и лентяйка...”» [4]. Несмотря на то, что девочка «жила одна-одинешенька, в большой бедности. Занималась она рукоделиями, ходила работать поденно и много видела горя за свою короткую жизнь». В повести В.К. Железникова Ленку тоже незаслуженно оскорбляют, ее дразнят “чучелом” и “гоняют как зайца»» [2, с. 15], хотя на самом деле она не предавала одноклассников.

Важно, что Даша, узнав о том, что началась война, коротко остригла волосы, «продала всё своё имущество за 19 рублей 67 копеек» [10, с. 106], купила необходимое, переделалась в матросскую форму и отправилась выхаживать раненых и больных солдат и матросов. Силы ей придают воспоминания об отце, героически погибшем в Синопском сражении. Вспомним, Мария Николаевна Бессольцева стойчески ухаживает за тифозными больными. Недаром Машка изображена на портрете остриженной, что означает сосредоточенность автора не на внешней, а на душевной красоте девушки. Может, поэтому и Ленка, отправляясь к своим обидчикам, тоже мужественно, как перед боем, расстаётся с длинными волосами, утверждая превосходство духовной красоты над внешней и доказывая свою смелость и независимость. Героиня заявляет: «Всем докажу, что никого не боюсь, хоть я и Чучело!» [2, с. 89].

В.К. Железников вводит своих героинь в круг великих женщин. Он видит основной женский талант в готовности к самопожертвованию, вплоть до самоотречения. Мария Николаевна жертвует семейным счастьем и отдает всю себя служению обществу, Родине. Самоотречение Ленки еще не достигло таких масштабов, но те зерна любви, благородства и самопожертвования, которые удалось посеять в ней дедушке и родителям, уже дали ростки в ситуации с Димкой Сомовым. В возрасте двенадцатилетней героини, как считают психологи, «сильно возрастает эмоциональная чувствительность, поэтому достаточно слабый раздражитель <...> нередко вызывает <...> появление неадекватно сильных аффектов» [9, с. 82]. Предательство друга, эмоции, связанные с этим, физически и нравственно обессилили героиню: обманутая Ленка от обиды даже разбила окно в доме Сомовых, а потом вернулась домой «бледная, ни кровинки на лице» [2, с. 72]. Вот тут «портретная» Мария Николаевна Бессольцева, имеющая «родственное влияние» [Там же, с. 56] на Ленку, помогает девочке пережить тяжелый период и с достоинством выйти из сложившейся ситуации. Ленка, всматриваясь в портрет, чувствует призыв не держать зла на обидчиков, призыв к мудрости и милосердию, хотя сразу с этим ей трудно согласиться: «Не смотри на меня так. Я всё равно этого делать не буду. Ни за что!» [Там же, с. 56]. Со временем обе героини всё-таки составят необычный «дуэт» – «дуэт» Машки и Ленки, обозначающий их неразрывную связь, сходство характеров и поступков, о чём догадывался Николай Николаевич: «там внизу, как ему показалось, звучали два голоса, а не один. Как будто Ленка пела, а ей кто-то подпевал. Или

это ветер завывал в трубах, или это скрипели высохшие половицы?... Или это души умерших пришли к ним в гости и подают свои голоса?» [2, с. 57].

Читатели узнают и о других эпизодических персонажах произведения, которые также оказывают косвенное влияние на формирование ее личных качеств. Отец Николая Николаевича – доктор Бессольцев, который родился, вероятно, уже после революции и, как упоминалось, «отдал многие годы своей жизни», чтобы собрать работы своего родителя [Там же, с. 5]. Во время Великой Отечественной войны он «устроил в доме госпиталь для немецких солдат, а в подвале в это время лежали раненые русские, и доктор лечил их немецкими лекарствами. За это доктор Бессольцев и был расстрелян» [Там же, с. 3]. Старшая сестра Николай Николаевича, еще «одна из Бессольцевых», посвятила последние месяцы жизни сохранению картин, работ своего деда: «она <...> аккуратно упаковывала каждую картину. Видно, трудилась целыми днями не один месяц, исколола себе все руки иглой, пока зашивала грубую мешковину» [Там же, с. 5]. И, конечно, Николай Николаевич – офицер в отставке, коллекционер, бескорыстно подаривший родному городку дом и картины Бессольцевых.

Именно эти, способные к самоотречению ради благого общего дела, бескорыстные люди, настоящие патриоты своего Отечества являются примером для Ленки Бессольцевой. Их влияние помогает ей не поддаваться на жестокие провокации одноклассников и сохранить личностную целостность и независимость. Образная система, представленная персонажами, глубокими корнями связанными с духовно-нравственными традициями отечественной культуры, позволяет В.К. Железникову доказать, что примеры патриотического служения Родине, образцы честности, доброты, дружелюбия во все времена по-хорошему «заразительны» и побеждают любую агрессивную «массу».

Литература

1. Бокарёва О.Б. Жизненный путь М.А. Боковой-Сеченовой (по материалам Архива РАН) // Российские женщины-ученые: Наследие: кол. моногр. по материалам Междунар. науч. конф. «Столетию Великой русской революции: женские лица российской науки – наследие» (г. Москва, 7–8 ноября 2017 г.). М.: «Янус-К», 2017. С. 11–16.
2. Железников В.К. Чучело. М.: Современник, 1988.
3. Касторская Т.М. История жизни костромского крепостного живописца I пол. XIX в. Александра Васильевича Полякова (1801–1835 гг.) // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 4. С. 286–293.
4. Лукашевич К.В. Даша Севастопольская // Босоногая команда. Рязань: Зерна, 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/l/lukashewich_k_w/text_0070.shtml (дата обращения: 27.04.2018).
5. Маципуло А.С. Творчество крепостных художников в культурном пространстве дворянской усадьбы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11–1. С. 55–57.
6. Панченко И.А. Женские образы в русском портрете середины XIX века (конец 1840-х–1870-е гг.) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 82–1. С. 263–270.
7. Полева Е.А., Мячина Е.И. Образ центральной героини в повести В.К. Железникова «Чучело» // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2015. № 6(159). С. 208–214.
8. Русские писатели. 1800–1917: биограф. словарь / гл. ред. П.А. Николаев. М.: Советская энциклопедия. Т. 3: К–М. 1994.
9. Хухлаева О.В. Психология подростка: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2008.
10. Цевелев Ю.В., Абашин В.Г., Шмидт А.А. К 200-летию со дня рождения Н.И. Пирогова. Женский труд на войне. Сестры милосердия в Крымской (1853–1856) войне. Екатерина Бакунина. Даша Севастопольская (Михайлова) // Журнал акушерства и женских болезней. 2010. Т. 59. № 2. С. 100–108.

OLGA BLUDILINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE MEMORY OF RUSSIAN CULTURE IN THE IMAGERY SYSTEM OF THE STORY “SCARECROW” BY V.K. ZHELEZNIKOV

The article deals with the imagery system of the story “Scarecrow” by V.K. Zheleznikov. The author attracts the attention to the main hero – the girl, who saves and continues the best traditions of Russian culture that are able to conquer the negative traits in the hearts of our young generation.

Key words: *author, character, characters' system, culture, family, generation.*

УДК 82-32

У.А. СУРЬЯНИНОВА
(ulyashka171096@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА «СЕМЬЯ И ШКОЛА» В РАССКАЗЕ Ю. НАГИБИНА «ЗИМНИЙ ДУБ»*

Рассматривается проблема «семья и школа» в рассказе Ю. Нагибина, созданном в период «оттепели» и отражающем процессы становления принципов личностно-ориентированного образования и воспитания молодого поколения в нашей стране.

Ключевые слова: семья, школа, образ ребенка, имя персонажа, хронотоп, традиции русской классики, сюжетная деталь.

Один из талантливых русских писателей Юрий Маркович Нагибин, творческий путь которого начался в 1940-м г., в своих произведениях не раз обращался к вопросам личностно-ориентированного воспитания и образования. Ю.М. Нагибин считал, что *«человеческая личность закладывается в детстве; от детских впечатлений, наблюдений, переживаний во многом зависит, каким станет человек»* [14, с. 11]. В этом смысле его рассказ «Зимний дуб» (1953) является шедевром прозы художника-реалиста и глубокого психолога, понимающего значимость диалога учителя и ученика в процессе формирования личности ребенка. Время создания произведения – период «оттепели», который характеризуется демократизацией общественных процессов. В системе образования тоже происходят изменения: в 1958 г. был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который предусматривал переход на восьмилетнее обучение. В целом «период 50–80-х годов характеризуется гуманистической и демократической направленностью» [4, с. 52]. Чуткий к запросам своего времени писатель в рассматриваемом рассказе «обгоняет» государственное законодательство, выявляя способы установления доверительных, искренних отношений между семьей и школой, взаимодействие которых способствует интеллектуальному росту и духовному воспитанию учащихся.

В рассказе «Зимний дуб» Ю.М. Нагибин изображает богатый внутренний мир мальчика Савушкина, подчеркивает его наблюдательность и уважительное отношение ко всему живому [12]. На первый взгляд, школьные проблемы отодвинуты в произведении на второй план, а на первый выдвигается тема природы, ведь название рассказа – «Зимний дуб». По классификации Е.В. Джанджаковой, «Зимний дуб» относится к «типу заглавия, обозначающего растения, явления природы, времена года, времена суток, собственные имена мифологических, исторических и литературных героев» [6, с. 210]. Однако у Нагибина заглавие приобретает символическое значение вечной, неподверженной никаким идеологическим деформациям, никаким политическим «заморозкам» жизни. Издавна лес принимал в свои владения путешественников, охотников, птицеловов. О пользе «живого леса» и необходимости его сохранения пишет в это время и Леонид Леонов в романе «Русский лес» (1953): *«Самый лес в этом месте был сырой, с подмокищами, словно обугленными снизу стволами, в диких, до земли свисавших космах мха. Он прикидывался нищим, с которого и взять нечего, и то отвлекал в сторону малинником на поляне, усыпанным спелой ягодой, то пытался откупиться гнездом с уже подросшими птенцами, то страшал, наконец, рослым можжевелем, что, подобно схимнику в темном балахоне с островерхим колпаком, выбредал навстречу из-за корней повалившейся ели; именно эти нехитрые уловки леса и доказывали правильность пути»* [8, с. 94]. В данном эпизоде лес представлен хозяином многоликого природного мира, где человек – не «царь», а его органическая часть.

* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Ю.М. Нагибин в своем рассказе останавливает читательское внимание на дубе, долгожителе лесного царства и покровителе всех его обитателей. В словаре С.И. Ожегова представлено следующее определение дерева: «ДУБ, -а; мн. -ы, -ов, м. Крупное лиственное дерево сем. буковых с крепкой древесиной и плодами-желудями. Вековые дубы. На дубе или на дубу» [16, с. 82]. Дуб означает силу, защиту, долговечность, мужество, верность и благородство. В заглавии произведения выведен именно такой образ дерева, он по праву тоже становится одним из главных героев повествования. Однако в центре внимания автора и читателей – современники Нагибина, «маленькие» люди большой страны, которые пережили войну, разруху и жестокость послевоенного времени. Это – молодая учительница Анна Васильевна, совершающая привычный путь от Уваровки к своей школе, и ее непослушный ученик по фамилии Савушкин. Конфликт возникает с момента очередного опоздания Савушкина на урок и обостряется, когда школьник называет существительным словосочетание «зимний дуб». Во время объяснения темы «Имя существительное» в 5 «А» классе Анна Васильевна попросила учащихся подобрать примеры. Дети перечисляли те предметы, которые видели вокруг себя: «окно», «стол», «дом», «дорога». Один только Савушкин, не в силах сдерживать своей счастливой тайны, воскликнул: *«Просто дуб – что! Зимний дуб – вот это существительное!»* [12, с. 72]. Мальчик по-своему прав: каждый день по дороге в школу Савушкин видит этот величественный дуб, к которому можно прикоснуться, следовательно, зимний дуб – существительное, отвечающее на вопрос «что?». Ведь значение слова зависит от того, какой смысл мы в него вкладываем. Эту идею поддерживает Михаил Алексеев в своем произведении «Хлеб – имя существительное» (1964), намеренно «корректируя» правила грамматики: *«Хлеб! Что может быть важнее хлеба?! <...> Хлеб – имя существительное, а весь остальной продукт – прилагательное. Так-то, товарищ командир!»* [1, с. 21].

В рассказе Ю.М. Нагибина Анна Васильевна в начале урока была раздражена поведением опоздавшего школьника, поэтому параллельно внешнему конфликту в душе молодой строгой учительницы развивается конфликт внутренний, который преодолевается героиней, как ни странно, именно с помощью незадачливого ученика Савушкина. Дело в том, что Анне Васильевне нравилось казаться строгой и в школе, и за ее пределами. Соблюдение дисциплины – залог успеха на уроке. Если кто-нибудь из учеников опаздывал на урок, это означало, что учительский день безнадежно испорчен: Анна Васильевна глубоко переживала свои педагогические неудачи, но не имела представления об интересах и заботах детей. Благодаря экскурсии по зимнему лесу, которую по дороге из школы проводит для нее Савушкин, она открыла для себя удивительный мир природы, ощутила свою причастность к ней. Вот почему такую важную роль в произведении играет зимний пейзаж, неотъемлемой деталью которого становится зимний дуб. По мнению Е. Добина, «детали приписывалась функция наглядного, чувственно ощутимого подтверждения достоверности, правдивости, жизненной полноты художественного образа, всей образной системы» [7, с. 300]. В реалистическом рассказе Нагибина образ дуба отличает жизненная убедительность: *«Едва они ступили в лес и тяжело грузенные снегом еловые лапы сомкнулись за их спиной, как сразу перенесли в иной, зачарованный мир покоя и беззвучья. Сороки, вороны, перелетая с дерева на дерево, колыхали ветви, шибиали шишки, порой, задев крылом, обламывали хрупкие, сухие прутики. Но ничто не рождало здесь звука»* [12, с. 73]. В рассказе зимний дуб и его «обитатели» сближают учительницу Анну Васильевну и школьника Савушкина.

Поэтичные пейзажи заснеженного леса заставляют вспомнить об образе дуба в русской лирике: «Всё то, чем дерево выделяется среди других форм растительности (крепость ствола, могучая крона), выделяет дуб среди других деревьев, делая его как бы царём древесного царства. Он олицетворяет собой высшую степень твёрдости, мужества, силы, величия» [20, с. 26]. В сознании русских читателей навсегда закрепилось: дуб – олицетворение жизненной мощи и неиссякаемой энергии. «Высокий», «могучий», «цветущий» – характерные эпитеты дуба у поэтов первой половины XIX в.:

*Среди долины ровныя
На гладкой высоте,
Цветёт, растёт высокий дуб
В могучей красоте [2, с. 39].*

А. Мерзляков «Среди долины ровныя»

По-видимому, для Юрия Нагибина, во второй половине XX столетия наследующего гуманистические традиции русской классики, был особенно важен такой образ царственного дуба, покровителя всей земли, поскольку дуб и в его рассказе – «среди долины ровныя»: *«Посреди поляны в белых сверкающих одеждах, огромный и величественный, как собор, стоял дуб. Казалось, деревья почтиительно расступились, чтобы дать старшему собрату развернуться во всей силе»* [12, с. 75]. Образ зимнего дуба в анализируемом рассказе проецируется и на личностные характеристики главных героев. Не случайно, учительницу русского языка автор называет *Анной Васильевной*. В статье В.И. Даля находится определение, которое связывает значение имени *Анна* с началом зимы: «АННА ЗИМНЯЯ, в народе, день 9 декабря, начало зимы» [5, с. 87]. Ю. Нагбин, подчеркивая учительский статус своей героини, называет ее только по имени-отчеству, с долей мягкой иронии подмечая: «Всего лишь два года, как пришла она сюда со студенческой скамьи, – и уже приобрела славу умелого, опытного преподавателя русского языка. И в Уваровке, и в Кузьминках, и в Черном Яру, и в торфогородке, и на конезаводе – всюду ее знают, ценят и называют уважительно – Анна Васильевна» [12, с. 68].

Писатель неизменно утверждал важность профессии учителя, говоря о том, что личность педагога представляет большой интерес для ребенка. В произведении «Как трудно быть учителем!» (1975) Ю.М. Нагбин вспоминает о первой учительнице, рассуждает о ее жизни, анализирует ее действия и поступки: *«Почему нам казалось, что у Мариш Владимировны должна быть особая, странная, необыкновенная жизнь? <...> Она давала нам не меньше, может быть, даже больше своих коллег, но душа ее оставалась сохранный, свободной, не выкипала, как, скажем, у вечно взволнованной, громогласной, переходящей от гнева к восторгу и вновь впадающей во гнев Анны Дмитриевны»* [13, с. 190]. Однако значение учителя в судьбе ребенка неоднозначно. С одной стороны, педагог – это товарищ и наставник, с другой – человек строгий, порой лишенный проницательности и чуткости. Рассказ «В школу» (1961) выявляет опасность бестактного поведения учительницы по отношению к ребенку: *«Что ты как испорченная пластинка? – прервала учительница. – Давай дальше. <...> Класс громко рассмеялся. Юра поглядел возмущенно на товарищей, сердито – на учительницу, и тут пронзительно прозвенел звонок – вестник освобождения»* [10, с. 5]. Скорее всего, в этом произведении – писательский протест против пренебрежительного отношения школы, занятой идеей создания «нового советского человека», к личности самого «маленького человека», ребенка. Правда, стоит упомянуть: и в период советской истории, «являясь не самым рьяным представителем власти, учитель был не пассивной жертвой или равнодушным наблюдателем, он в этих обстоятельствах проявлял незаурядную выдержку и изобретательность, старался сблизить государственную политическую линию с насущными потребностями простых людей» [21, с. 82].

Анне Васильевне в «Зимнем дубе» открывается сложный духовный мир таких «простых людей». Вот Савушкин, фамилия которого связана с родом героя Великой Отечественной войны летчиком А.П. Савушкиным. В словаре русских фамилий можно узнать происхождение данной фамилии: «Все фамилии от различных форм уменьшительных форм имени Савва (в переводе с арамейского – ‘старец’, ‘дед’), а также других христианских имен, начинающихся слогом сав: *Савватий* (др.-евр. – суббота), *Савелий* (др.-евр. – испрошенный у Бога), *Саверий*, *Савин* (лат. – савинянин). Первоначально фамилия Савиных – родительный падеж прилагательных множественного числа: чей ребенок? – Савиных» [3, с. 459]. В произведении Нагибина строгая учительница называет Савушкина только по фамилии. Однако совместное возвращение домой и рассказ мальчика о зимнем дубе смутил несколько самоуверенную Анну Васильевну, она даже *«чуть покраснела. Она вспомнила мать Савушкина – “душевую нянечку”, как называл ее сын. <...> Одна, без мужа, погибшего*

в Отечественную войну, она кормила и растила, кроме Коли, еще троих детей» [12, с. 73]. Кстати, образ матери становится главным в более позднем рассказе «Старая черепаха» (1954), где Ю.М. Нагибин напоминает: влияние школы должно быть усилено активным и постоянным вовлечением родителей в процесс воспитания. Это понимает отзывчивая, ласковая женщина, которая *«шла и думала о том, что очень трудно вырастить человека, для этого надо глубоко и трудно жить, и какое счастье, если у ее мальчика будет сильное и верное сердце. Мать не окликнула Васю: она решила охранять его издали, чтобы не помешать первому доброму подвигу своего сына...»* [15, с. 6].

Настойчиво повторяемая в «Зимнем дубе» фамилия позволяет предположить, что прототипом мальчика в рассказе стал Валерий Александрович Савушкин, сын летчика Александра Петровича Савушкина. В 1942 г. Юрий Нагибин работал в должности «инструктора-литератора» на Воронежском фронте и мог быть знаком с отважным летчиком, по крайней мере, он слышал о легендарной личности. В книге «Герои земли Шатурской» представлена биографическая справка: «Александр Петрович Савушкин родился в 1918 г. в деревне Демино Шатурского района в семье крестьянина. <...> В 1938 г. с отличием окончил Борисоглебское училище военных летчиков. За мужество, проявленное в боях, летчик-истребитель А.П. Савушкин в 1940-м г. был награжден орденом Красного Знамени» [19, с. 16]. Похоже, Анна Васильевна из рассказа «Зимний дуб» долгое время не связывала своего ученика с прославленной фамилией, не задумывалась о судьбе осиротевшей семьи героя, где труженица-мать, выбиваясь из сил, растила и учила своих детей, несомненно, отца ставя им в пример для подражания. Понятно, почему пристыженной в конце произведения выглядит молодая учительница: авторитет педагога, как она теперь осознает, не сводится к приобретению отчества, в нем главное – умение учить не только фонетике, грамматике, синтаксису, главное – учить доброте, вниманию, состраданию, и самой этому постоянно учиться.

Сегодняшним и завтрашним ученикам и учителям важно знать: именем Героя Советского Союза А.П. Савушкина названы улицы в Астрахани, Воронеже и Ленинграде. В Санкт-Петербурге живет внук храброго летчика Александр Савушкин-младший. Он собрал огромную коллекцию материалов о дедушке. Валерий Савушкин не помнил легендарного отца, погибшего в мае 1943 г., но считал своим долгом рассказывать о его подвигах. Александр Савушкин в воздушных сражениях не раз демонстрировал высокое боевое мастерство. Молодые летчики чувствовали себя увереннее и сильнее рядом с опытным командиром. Самоотверженность таких, как Савушкин, быстрота действий и взаимовыручка товарищей обеспечили победу советским истребителям. Сведения о наградных документах сохранились на сайте «Подвиг народа»: «За время Великой Отечественной войны с немецкими захватчиками, т. Савушкин показывает образцы бесстрашия и стойкости в борьбе с коварным врагом. Личным примером поведения в бою, четкостью выполнения боевых приказов, требовательностью к себе и подчиненным, скромностью большевика, т. Савушкин заслужил любовь и уважение личного состава части» [18].

Когда-то военкору Нагибину запали в душу не только фамилии фронтовиков: его, уцелевшего на войне, интересовали и судьбы тех, кто не дождался домой своих близких. Кроме того, он на себе испытал горечь «безотцовщины»: родной отец Нагибина был расстрелян, а репрессированный отчим послан в республику Коми, где впоследствии умер.

Вспоминая об отчине, писатель говорит о ценности отцовского воспитания в жизни ребенка, особенно мальчика: *«Считается, что отцовское начало – сильное. Для меня это всегда было иным: мягким, страдающим, спасающим от последней грубости. Я должен быть ему благодарен больше, чем любой другой сын – своему отцу, кормившему, поившему, одевавшему его»* [11, с. 85].

Таким образом, рассказ «Зимний дуб» и сегодня напоминает нам о таких базовых ценностях, как любовь к Родине, внимание к ближнему, бережное отношение к природе, забота о старших и младших. Мальчик Савушкин «воспитывает» молодую учительницу, помогает ей усвоить уроки доброты и гуманности. Ю.М. Нагибину удалось показать, как личность ребенка, его чувства и переживания становятся предметом изучения для взрослых, утверждая необходимость использования в школьном образовании личностно-ориентированного подхода.

Литература

1. Алексеев М.Н. Хлеб – имя существительное // Роман-газета. 1964. № 17(317). М.: Худож. лит-ра, 1964.
2. Банников Н.В. Три века русской поэзии. 3-е изд. М.: Просвещение, 1986.
3. Ганжина И.М. Словарь современных русских фамилий. М.: АСТ, Астрель, 2001.
4. Гуркина Н.К. История образования в России (X–XX века): учеб. пособие. СПб.:СПбГУАП, 2001.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Цитадель, 1998.
6. Джанджакова Е.В. О поэтике заглавий // Лингвистика и поэтика: сб. ст. / отв. ред. В.П. Григорьев. М.: Наука, 1979. С. 207–214.
7. Добин Е. Сюжет и действительность. Искусство детали. Л.: Сов. писатель: Ленингр. отд-ние, 1981.
8. Леонов Л.М. Русский лес. М.: Худож. лит., 1979.
9. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.И. Николюкина. М.: Интелвак, 2001.
10. Нагибин Ю.М. В школу // Рассказы о Гагарине. М.: Детская литература, 1979. С. 3–5.
11. Нагибин Ю.М. Дневник. М.: Книжный сад, 1996.
12. Нагибин Ю.М. Зимний дуб // Собрание сочинений: в 4-х т. М.: Худож. лит., 1980. Т. 1. Рассказы (1946–1965). С. 68–77.
13. Нагибин Ю.М. Как трудно быть учителем! // Московская книга: рассказы. М.: Моск. рабочий, 1985. С. 186–205.
14. Нагибин Ю.М. Книга о старой Москве. Всполезный звон. М.: РИПОЛ классик, 2012.
15. Нагибин Ю.М. Старая черепаха // Избранное. Рассказы. М.: Детская литература, 1988. С. 4–6.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (А–Я). 2-е изд. М.: Азъ, 1992.
17. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1980.
18. Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://podvignaroda.ru/?#tab=navHome> (дата обращения: 02.02.2018).
19. Чистяков Н.Д. Герои земли Шатурской: 1941–1945. с. Архангельское, 2005.
20. Эпштейн М. «Мужские» деревья. Об образе деревьев в русской поэзии: дубе, клене и тополе // Литература. 2009. 16–30 ноябр. № 22. С. 26–30.
21. Юинг Е. Томас. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. / пер. с англ. Д.А. Благова. М.: РОССПЭН: Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011.

ULYANA SURYANINOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PROBLEM OF “FAMILY AND SCHOOL” IN THE STORY “THE WINTER OAK” BY YU. NAGIBIN

The article deals with the problem of “family and school” in the story of Yu. Nagibin, written in the period of “thaw” and reflecting the processes of the development of the principles of the person-centered education and upbringing of the young generation in our country.

Key words: family, school, the image of the child, the name of the character, chronotope, the traditions of the Russian classical literature, the plot detail.

Логопедия

УДК 376.37

Е.А. АЛПАТОВА

(liza.alpatova.2015@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Анализируются теоретические основы проблемы взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений. Приведены результаты экспериментальной работы по организации системы взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи на базе центра логопедии и дефектологии «Говоруня».

Ключевые слова: взаимодействие, семья, речь, преодоление речевых нарушений, общее недоразвитие речи, дошкольники, воспитанники.

Одной из актуальных тем в изучении закономерностей развития ребенка является анализ влияния семьи на процесс речевого и личностного развития. Семья играет важнейшую роль в жизни каждого человека, выполняя свои функции, наиболее значимыми из которых являются воспитание и обучение ребенка. В связи с чем, для достижения наибольшей эффективности в процессе коррекционной работы, психофизического и личностного развития ребенка, специалистами используются различные приемы взаимодействия с семьей.

Изучением особенностей взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у детей дошкольного возраста занимались такие исследователи, как: Г.М. Галактионова, Н.Г. Дорофеева, Н.С. Жукова, М.А. Малеева, Е.М. Мастюкова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. В своих работах авторы указывают, что работе с родителями необходимо уделять одно из центральных мест в системе обучения и воспитания ребенка в условиях проведения коррекционно-образовательной работы.

Общее недоразвитие речи является одной из самых распространенных патологий речевого развития. Изучением проблем преодоления общего недоразвития речи занимались Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.Н. Сазонова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева и многие другие.

Данные исследований (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина) свидетельствуют о том, что участие родителей в учебно-воспитательном процессе создает благоприятные условия для речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи, однако, для большей эффективности работа с родителями должна начинаться на ранних этапах и быть хорошо скоординированной.

В области организации эффективного, структурированного взаимодействия специалистов и родителей в развитии личности ребенка за последние годы был проведен ряд исследований. Однако специалисты отмечают, что содержание и формы работы с родителями необходимо совершенствовать в силу изменений не только в психофизических особенностях детей, но также с учетом социального положения семьи, ее культурного уровня и ряда иных факторов.

* Работа выполнена под руководством Артемовой С.А., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

На сегодняшний день, в связи с непрерывными изменениями в психофизическом развитии детей, возникает необходимость актуализации и проверки на валидность тех или иных методов и форм работы. Однако, как бы серьезно не продумывались формы воспитания детей в образовательных учреждениях, какой бы высокой ни была квалификация работников, невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в процессе воспитания и обучения.

Спектр исследований по проблеме изучения специфики работы с семьей, воспитывающей ребенка с общим недоразвитием речи велик. Однако информации для выстраивания эффективной работы не достаточно. С целью расширения теоретических и практических знаний и обогащения научно-методологической базы нами было проведено исследование по изучению особенностей выстраивания коррекционной работы при взаимодействии логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Система взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи».

Целью исследования являлась разработка эффективной системы взаимодействия логопеда и родителей, направленной на преодоление речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исследование было построено на предположении о том, что если при проведении коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи организовать эффективную систему взаимодействия логопеда и родителей, то процесс логопедической работы будет проходить более успешно.

В процессе исследования нами решались следующие задачи: изучение психолого-педагогических особенностей детей с общим недоразвитием речи; анализ специфических черт семьи, которая воспитывает ребенка с общим недоразвитием речи; выявление особенностей организации взаимодействия логопеда с семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; диагностика уровня выраженности общего недоразвития речи у дошкольников; практическая реализация экспериментальной системы работы логопеда с семьей в процессе преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста; анализ эффективности проведенной работы и интерпретации полученных результатов.

Исследовательская работа проходила на базе центра логопедии и дефектологии «Говоруны» Дзержинского района Волгограда.

В процессе теоретического поиска нами были сделаны следующие выводы. Общее недоразвитие речи представляет собой такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи. У детей с данным дефектом наблюдается несформированность или задержка развития всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя, связной речи) [13].

Характерными признаками для детей с общим недоразвитием речи являются: позднее начало речи ребенка (3–4 года), малый объем словаря, ярко выраженные аграмматизмы, дефекты произношения звуков не только среднего и позднего, но и раннего онтогенеза, нарушение ритмико-слоговой структуры слова и трудности в построении предложений [12].

При обследовании психического развития у детей выявляются нарушения высших психических функций (памяти, мышления, внимания и др.), психологические зажимы, гиподинамии и стрессы из-за осознания дефекта, что, в свою очередь, приводит к невротическим расстройствам и логоневрозам. Также нарушены все формы общения и межличностного взаимодействия. Ребенок немногословен, редко говорит без повода, речь приобретает ситуативный характер и если речь не идет о конкретной просьбе или ситуации, то даже близкие люди могут не понимать, что хочет донести им ребенок. Кор-

рекционный процесс с данной группой детей является очень длительным, т. к. направлен на всестороннее развитие речи [8].

Специалисту, который работает с родителями ребенка с общим недоразвитием речи, следует учитывать, что появление такого ребенка ведет к изменению психологической обстановки в семье: состояние эмоционального стресса. В семье появляется вероятность возникновения неровных, конфликтных взаимоотношений между супругами и другими членами семьи. Эмоциональный стресс матери сказывается, прежде всего, на взаимоотношениях с супругом. Сниженный фон настроения, частое беспокойство, раздражительность матери, полное самоотречение. Переключение внимания матери на больного ребенка формирует у отца не проходящее чувство дискомфорта, эмоционально болезненное состояние.

А.С. Спиваковская отметила, что родительская позиция в семьях, где есть дети с нарушениями развития, в частности с тяжелыми речевыми патологиями, характеризуется неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью, адресуется к сегодняшним проблемам жизни ребенка, в противовес родительской позиции в семьях с нормальными детьми, где для нее присуща адекватность, прогностичность, адресуется к завтрашнему дню, к будущему ребенка [11].

Логопед должен проводить работу с родителями по формированию объективного отношения к дефекту речи ребенка и мотивации к активному участию в процессе преодоления нарушений речевого развития, путем разъяснения специфики нарушения, актуального состояния речевой функции, методов коррекционной работы, потенциальных возможностей коррекционной работы, значения участия родителей в коррекционном процессе. В работе можно использовать следующие приемы взаимодействия при работе с родителями: разъяснение необходимости логопедической работы, рассказ об итогах логопедической работы в предыдущие годы, подчеркнуть необходимость занятий в домашних условиях, в доступной форме объяснить родителям суть речевого дефекта и не делать предварительный прогноз речевого развития [1].

Основываясь на результатах теоретического анализа проблемы исследования, мы организовали опытно-экспериментальную работу по изучению системы взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, которая проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В эксперименте принимали участие 10 детей с общим недоразвитием речи и их семьи.

Для оценки уровня сформированности речевых навыков у старших дошкольников мы использовали задания из методик В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, И.А. Смирновой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой; Т.Б. Филичевой и Т.В. Туманова, с помощью которых диагностировали понимание речи, звукопроизношение, словарь, особенности грамматического строя и связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи [2; 8; 10; 12]. В результате проведенной диагностики мы получили следующие данные: 30% испытуемых имели низкий уровень понимания речи, 70% – средний, высокий уровень не наблюдался. 40% дошкольников имели средний уровень развития звукопроизношения, 60% – низкий. высокого уровня не наблюдалось. У 50% испытуемых словарный запас находился на среднем уровне, на низком – у оставшихся 50% воспитанников, высокого уровня не наблюдалось. 30% дошкольников имели средний и 70% низкий уровень развития грамматического строя речи, высокий уровень не наблюдался. 70% дошкольников имели низкий уровень, 30% – средний уровень развития связной речи, высокого уровня не наблюдалось. Отмечено превалирование низкого уровня развития речи в данной группе.

На основе данных диагностического эксперимента нами была организована система взаимодействия логопеда и родителей детей экспериментальной группы.

При составлении программы работы, мы опирались на принципы работы логопеда с семьей, разработанные Т.И. Красовских [4].

Нами были использованы на занятиях как групповые, так и индивидуальные формы работы с родителями. Мы провели 10 занятий для родителей, одно из которых – фронтальное занятие для подведения итогов и демонстрации результативности проделанной работы. Было отмечено, что родители проявили интерес к самообразованию в сфере логопедии и к помощи своим детям для получения наиболее быстрого и качественного результата. В ходе экспериментальной работы происходил постоянный диалог между экспериментатором, логопедом и родителями, что позволяло отвечать на поставленные родителями вопросы и давать рекомендации на интересующие их темы.

После проведения формирующего эксперимента нами была организована повторная диагностика уровня речевого развития детей экспериментальной группы. Мы определили, что на этапе контрольного эксперимента, речь детей характеризовалась следующими показателями: у 80% дошкольников высокий уровень понимания речи, у 20% – средний; звукопроизношение на высоком уровне у 10% дошкольников, на среднем – у 60%, на низком – у 30%; высокий уровень сформированности словарного запаса отмечен у 20% детей, средний – у 70%, низкий – у 10%; 90% дошкольников находятся на среднем уровне развития грамматического строя, 10% – на низком; средний уровень развития связной речи выявлен у 90% детей, у 10% – низкий.

При сравнительном анализе констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что высокий уровень речевого развития на этапе констатирующего эксперимента был 0%, но после проведения консультативной работы с родителями вырос на 20%, что является отличным результатом за несколько месяцев работы. Количество детей со средним уровнем речевого развития увеличилось с 30% до 70%. На этапе констатирующего эксперимента у 70% воспитанников отмечался низкий уровень развития речи, при повторной диагностике уровень снизился на 60%, в итоге осталось только 10% дошкольников с низким уровнем развития речи. Средний уровень речевого развития в экспериментальной группе детей поднялся с низкого уровня до среднего.

Можно отметить, что показатели развития речи повысились значительно у тех детей, родители которых были наиболее инициативны и принимали активное участие в работе по преодолению речевых нарушений у своего ребенка.

Анализ динамики развития речи у детей экспериментальной группы позволяет сделать вывод об эффективности разработанной системы взаимодействия логопеда и родителей, а также возможности применения на практике результатов исследования.

Литература

1. Балобанова В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод. рекомендаций. СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994. № 2. С. 56–73.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие 2-е изд. М.: Академия, 2000.
4. Красовских Т.И. Сайт учителя-логопеда // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/tatyana-krasovskih> (дата обращения: 02.02.2018).
5. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах: учеб. пособие. М.: Парадигма, 2009.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1979.
7. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2006.
8. Мастокова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б. Логопедия: основы теории и практики. М.: Эксмо, 2017.
9. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов, Ю.Г. Гаубих, Л.Б. Пехтерева; под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997.
10. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. СПб.: Детство-Пресс, 2010.
11. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М.: Педагогика, 1986.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М.: Гном и Д, 1998.
13. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2008.

ELIZAVETA ALPATOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE SYSTEM OF INTERACTION BETWEEN SPEECH-LANGUAGE THERAPIST
AND PARENTS IN THE PROCESS OF OVERCOMING OF SPEECH
PROBLEMS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The article deals with the analysis of the theoretical basis of the problem of interaction between speech-language therapist and parents in the process of overcoming of speech problems. The results of experimental work of the organization of the system of interaction between speech-language therapist and parents in the process of overcoming of speech problems of preschool children with general speech underdevelopment based on the center of speech training and defectology "Govorunya".

Key word: *interaction, family, speech, overcoming of speech problems, general speech underdevelopment, preschoolers, pupils.*

УДК 376.37

В.И. ДАНИЛОВА

(danila631@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ***

Рассматривается проблема изучения способов реализации принципа наглядности в коррекционной работе по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием. Приводятся результаты исследования после курса занятий, при разработке которых использовались методы работы со схемами для составления описательных и сравнительных рассказов.

Ключевые слова: принцип, реализация, наглядность, дошкольник, исследование.

В настоящее время необходимость реализации принципа наглядности в учебно-воспитательном процессе с детьми дошкольного возраста не вызывает сомнений. Исследователями установлено, что исходным условием эффективной организации учебного процесса является соблюдение дидактических принципов и применение рациональных методов обучения.

В совокупности принципы обучения определяют главные обучающие и учебные направления, содержание педагогических действий (Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Голованова, В.В. Краевский, Д.Г. Левитес, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, А.А. Столяр и др.).

Одним из основополагающих дидактических принципов давно и обоснованно считается принцип наглядности обучения, основное содержание которого изложено в трудах классиков мировой и отечественной педагогики Я.А. Коменского [4], Дж. Локка [3], Ж.-Ж. Руссо [4], И.Г. Песталотци [5], А. Дистервега [6], К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева и др.

Я.А. Коменский [4] и К.Д. Ушинский утверждали, что наглядность способствует приобретению осознанных и прочных знаний, она реализует связь теории и практики, содействует развитию абстрактного мышления на основе связи конкретного и абстрактного, формирует познавательный интерес и активность.

В работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, М.А. Холодной и других специалистов в области психологии исследованы особенности зрительного восприятия знаковой информации в процессе обучения.

Наглядность обучения основана на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному. На ранних этапах ребенок мыслит больше образами, чем понятиями. С другой стороны, понятия и абстрактные положения осмысливаются детьми легче, если они подкрепляются конкретными фактами, примерами. Однако и на более высоких ступенях развития мышление не может отрываться от конкретных фактов и образов.

В педагогической науке уделяется большое внимание реализации принципа наглядности при обучении различным дисциплинам (М.И. Башмаков, В.А. Далингер, Н.М. Ежова, Д.Д. Ефремова, Н.В. Иванчук, Т.Н. Карпова, О.О. Князева, Н.А. Резник, Е.И. Смирнов, Л.М. Фридман, А.Я. Цукар, И.Г. Шамсутдинова, Н.В. Щукина и др.). Реализация принципа наглядности на занятиях имеет огромное значение для повышения качества усвоения детьми дошкольного возраста информации, развития психики и решения педагогических задач. Особенно важно использовать разнообразную наглядность в процессе коррекции речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Наглядность

* Работа выполнена под руководством Артемовой С.А., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

повышает интерес дошкольников с речевыми нарушениями к занятиям и делает процесс коррекционно-логопедической работы более легким. К.Д. Ушинский отмечал следующее: если учить ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, то он будет долго и напрасно мучиться над ними; но если связать с картинками двадцать таких слов – ребенок усвоит их на лету.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, т. е. звуковой стороны и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте [1].

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточную устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Эти данные свидетельствуют о необходимости включения в процесс обучения этой категории детей дополнительных стимулов и разнообразной наглядности [7].

Анализ педагогической и методической литературы позволяет утверждать, что успех обучения во многом зависит от использованных методов, что характер наглядных пособий существенно влияет на понимание учебного материала, определяет содержание и структуру занятия.

Проблема использования наглядности в педагогическом процессе достаточно широко представлена в исследованиях, но остается актуальным вопрос изучения способов реализации принципа наглядности в коррекционно-логопедической работе по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием. Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Реализация принципа наглядности на логопедических занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи».

Целью исследования является изучение способов реализации принципа наглядности на логопедических занятиях по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием.

Логика исследования предполагала последовательное решение следующих задач:

- изучить научные основы реализации принципа наглядности в процессе коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи;
- выявить особенности речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи;
- организовать диагностическое исследование связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи;
- провести опытно-экспериментальное изучение способов реализации принципа наглядности на логопедических занятиях по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, проанализировать эффективность проведенной работы.

Исследование было построено на предположении, что процесс коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи будет проходить успешнее если:

- на логопедических занятиях по развитию связной речи будет максимально реализован принцип наглядности;
- способы реализации принципа наглядности в процессе коррекционной работы будут подобраны с учетом возрастных, речевых возможностей и потребностей дошкольников с общим недоразвитием речи.

В процессе исследования мы использовали следующие методы:

- теоретические (анализ литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент, наблюдение);
- статистические (математическая обработка полученных в ходе исследования данных).

Экспериментальное исследование проблемы реализации принципа наглядности на логопедических занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи проходило на базе МДОУ «Детский сад № 48 Центрального района Волгограда». В эксперименте участвовали 10 испытуемых старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Поскольку степень сформированности связной речи является показателем уровня речевого развития ребенка в целом, а также в связи с тем, что, на наш взгляд, принцип наглядности наиболее активно

реализуется в этом направлении логопедической работы, предметом исследования стали способы реализации принципа наглядности на логопедических занятиях по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью диагностического этапа исследования было изучение особенностей развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Для проведения обследования связной речи нами были использованы адаптированные методики диагностики Р.И. Лалаевой, Т.А. Фотековой и В.П. Глухова.

В ходе исследования сформированности связного высказывания у 40% детей выявлен средний уровень и у 60% – низкий.

Основываясь на данных констатирующего эксперимента, мы организовали опытно-экспериментальное изучение способов реализации принципа наглядности на логопедических занятиях по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Придерживаясь значения слова «способ», представленного в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой [3], как образа действий, приема, метода для осуществления, достижения чего-либо, мы разработали систему занятий, включающую методы и приемы коррекционной работы, основывающиеся на использовании разнообразной наглядности.

При подборе методов и приемов коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи нами были использованы педагогические технологии её развития В.П. Глухова и В.К. Воробьевой [2], также мы опирались на методику, предложенную Т.А. Ткаченко [8].

Данные методы и приемы развития связной речи реализовались в процессе обучающего эксперимента на индивидуальных и фронтальных занятиях, занятиях по ознакомлению с окружающим миром и в повседневной жизни детей, что позволило выстроить последовательную систему комплексной коррекционной работы логопеда и воспитателя.

Коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; обучение развёрнутому описанию предмета (с включением различных признаков – микротем); закрепление навыков описания, в том числе в процессе игровых и предметно-практических действий; подготовка к обучению сравнительному описанию предметов; обучение сравнительному описанию предметов.

По окончании коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи с максимальным использованием наглядности, было проведено повторное исследование связной речи детей.

После экспериментальной работы не было выявлено детей с низким уровнем сформированности связной речи, хотя на констатирующем этапе таких детей было 50%, дошкольников со средним уровнем – 40%. Стало 50%, и 50% детей перешли на уровень выше среднего. Высокого уровня выявлено не было, что свидетельствует о необходимости продолжения разработанного курса занятий.

Показатели диагностических исследований позволяют утверждать, что цель исследования достигнута. Гипотеза подтверждена или не противоречит действительности.

Литература

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 1998.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. язык, 2000.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1983.
5. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982.
6. Кутепова Е.Н. Методические материалы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. М.: РУДН, 2007.
7. Логопедия. Методическое наследие: пособие. / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.
8. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь: формирование и развитие связной речи. СПб.: Детство-пресс, 1998.
9. Туканова Л.Е. Реализация принципа наглядности в современном педагогическом образовании: дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2010.

VICTORIYA DANILOVA

Volgograd State Social and Pedagogical University

**THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF VISIBILITY AT LOGOPEDIC
CLASSES WITH PRESCHOOLERS WITH COMMON
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

This article deals with the problem of studying the ways of realizing the principle of visibility in corrective work of overcoming speech problems of preschool children with general speech underdevelopment. The results of the research after the course of studies, in the development of which we used the methods of working with diagrams to compose descriptive and comparative stories, are presented.

Key words: *principle, realization, visibility,
preschool child, research.*

УДК 376.37

А.В. ЗИНЧЕНКО

(77alenka77@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ***

*Анализируется процесс формирования навыков фонематического анализа в онтогенезе. Рассматриваются нарушения, возникающие при несформированности фонематического анализа у младших школьников: пропуски, перестановки и замены звуков и слогов (в речи и на письме).
Определяются основные направления коррекционно-логопедической работы.*

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ (простой и сложный), нарушения фонематического анализа, коррекционная работа.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего, полноценного развития детей.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, что развитые фонематические процессы необходимы для успешного становления речевой системы (в частности для эффективного овладения навыками чтения и письма).

Что же такое фонематические процессы?

К фонематическим процессам относят фонематический слух и фонематическое восприятие:

1. Фонематический слух – это способность выделять, воспроизводить, различать звуки речи (другими словами, это – речевой слух).
2. Фонематическое восприятие включает простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

В рамках выбранной темы рассмотрим подробнее фонематический анализ.

Фонематический анализ может быть элементарным (простым) и сложным.

Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно.

Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова).

Самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения [2].

Исследования отечественных психологов, лингвистов (Н.Х. Швачкина [10] и А.Н. Гвоздева [3]) показали, что к 2-м годам ребенок различает все звуки родного языка, т. е. в норме к этому возрасту фонематический слух ребенка должен быть полностью сформирован.

К 4-м годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова.

Фонематические процессы у детей к 5-ти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук (т. е. овладевают навыками элементарного фонематического анализа).

К 6-ти годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги

* Работа выполнена под руководством Лоскутовой Е.В., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы (т. е. овладевают навыками сложного фонематического анализа) [2].

Хотя к моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы практические навыки различения фонем родного языка (как в речи собеседника, так и в собственной), для многих детей это становится большой проблемой, и, как следствие, в их речи (без коррекции и на письме) появляются следующие нарушения фонематического анализа: пропуски звуков и слогов; перестановки звуков и слогов; замены звуков и слогов.

У детей же с речевыми нарушениями фонематический анализ и синтез практически всегда оказываются нарушенными. Так, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) (любого уровня) фонематические процессы (и, в частности, фонематический анализ) имеют существенные дефекты.

Специфичность фонематического восприятия у детей с ОНР впервые была описана в трудах Р.Е. Левиной, выделившей 3 уровня [6].

Отличительным свойством речевого развития I уровня является незначительное нарушение способности восприятия и повторения слоговой структуры слова, неспособность даже к элементарному звуковому анализу.

Одной из своеобразных особенностей детей II уровня речевого развития является недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к овладению навыками звукового анализа и синтеза. Вследствие чего в их устной речи появляются нестойкие замены, искажения и смешения звуков.

Фонематическое недоразвитие детей III уровня речевого развития проявляется в незрелости процессов различения звуков. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки правильно, а в словах и предложениях взаимозаменяет их. Из-за нарушенного фонематического слуха, соответственно, возникают трудности и с фонематическим анализом.

Долгое время специалисты обращали внимание на то, что речевые способности детей III уровня очень неодинаковы. Вследствие чего Т.Б. Филичева выделила дополнительный IV уровень речевого развития [9].

В речи детей с IV уровнем ОНР имеет место недостаточное различение звуков. Отмечаются легкие нарушения слоговой структуры слов: повторы, перестановки звуков и слогов, элизии (отпадение звука), парафразии (нарушение речи, содержащийся в потере ее смысла и грамматического строя и использовании искусственно созданных слов), опускания слогов, добавление лишнего звука или буквы.

Таким образом, поступив в первый класс с положительным эмоциональным настроением и желанием учиться, многие первоклассники вскоре теряют интерес к учёбе из-за тотальной неуспеваемости (ведь владение навыками чтения и письма необходимо для всех предметов) [4].

В начале 2017 учебного года на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7» было проведено исследование.

Объектом этого исследования являлись фонематический анализ и процесс его формирования у младших школьников с ОНР; предмет – состояние фонематического анализа у младших школьников с ОНР.

Цель исследования состояла в изучении формирования фонематического анализа у младших школьников с ОНР.

Задачи исследования были следующие:

- 1) разработать методику исследования фонематического анализа и синтеза у младших школьников с ОНР;
- 2) проанализировать полученные в результате констатирующего эксперимента данные;
- 3) определить основные направления логопедической работы.

Для решения основных задач исследования был проведен констатирующий эксперимент.

Логопедом было обследовано: 42 ребёнка (ученики 1 «А» и 1 «Б» классов).

В экспериментальную группу входило 11 детей.

Для определения уровня сформированности фонематического анализа у младших школьников была использована методика, основанная на материалах Е.Ф. Архиповой «Навыки элементарного звукового анализа» [1]. Методика включала следующие задания:

1. Определение количества звуков (на слух).
2. Выделение согласных звуков в словах (на слух).
3. Выделение гласных звуков в словах (на слух).
4. Группировка предметных картинок (на основе выделения последнего звука в словах).
5. Добавление последнего звука в словах (с опорой на предметные картинки).
6. Выделение первого звука в словах (начинающихся с гласного).
7. Самостоятельный подбор слов на указанные звуки.
8. Выделение первого звука в словах (начинающихся с согласного).
9. Выделение первого и последнего звуков в словах.

Каждое задание оценивалось определенным количеством баллов: 4 балла – все задания выполнены правильно; 3 балла – задания выполнены в пределах 75%; 2 балла – задания выполнены в пределах 50%; 1 балл – задания выполнены в пределах 25 %; 0 баллов – задания не выполнены.

Исследование выявило нарушения навыков фонематического анализа у 26% обучающихся первых классов (11 человек из 42), из них:

- элементарный звуковой анализ слова не сформирован у 46% (5 человек);
- затруднён анализ слов со стечением согласных у 36% (4 человека);
- звуковой анализ сформирован недостаточно у 9% (1 человек);
- звуковой анализ затруднителен у 9% (1 человек);

Наиболее трудными оказались задания: № 7 и 9.

Придумать слова на заданный звук (задание № 7) для всех детей исследуемой группы было сложно: некоторые справились с заданием только при опоре на наглядность (искали предметы из окружающей обстановки), для большинства же это задание оказалось недоступным.

В задании № 9 первый звук почти все дети выделяли правильно. При выделении же последнего звука возникали большие трудности, например: Влад Е. долго сомневался и в итоге называл любой звук, имеющийся в слове; Никита П. и Маша Н. при выделении последнего звука указывали предыдущий (например, в слове «стол» последний звук «о»); многие вообще называли последний звук наугад (часто меняя свой ответ).

Без специальной коррекционной работы эти нарушения не проходят и не компенсируются. Они приводят к возникновению стойкой и выраженной неуспеваемости по всем школьным предметам. В связи с чем эксперимент необходимо продолжить и провести формирующий эксперимент с целью коррекции нарушения, а также контрольный эксперимент с целью выявления динамики.

Для предупреждения и коррекции данного вида нарушений необходимо планомерная и последовательная коррекционная работа [5, 9, 11], включающая:

- задания по определению понятий: звук, буква, слог, слово, словосочетание, предложение, текст, предлог, приставка, ударная гласная, ударный слог, безударная гласная, безударный слог;
- задания на дифференциацию: звуков и букв; гласных и согласных звуков; слогов и слов; словосочетаний, предложений и текстов;
- задания на определение наличия заданного звука в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;
- задания на определение в словах места и последовательности заданного звука в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;
- задания по языковому анализу и синтезу слов.

Своевременно начатая и проводимая систематически работа по развитию фонематического анализа помогает младшим школьникам эффективно овладевать школьными умениями и, следовательно, предупредить неуспеваемость и развитие сопутствующих нарушений.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Волкова С.Н. Шаховской С.Н. Логопедия. 5-е изд. М.: ВЛАДОС, 2006.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
4. Касьянова А.В., Васильева Н.Н., Головина Е.Б. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 65–67.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособие. М.: Альнс, 2013.
7. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000.
8. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М.: АРКТИ, 2005.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M11/p2/1.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
10. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. М.: Лабиринт, 2004.
11. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М.: АРКТИ, 2007.

ALYONA ZINCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF THE PHONEMIC ANALYSIS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*The article deals with the analysis of the process of developing skills of phonemic analysis in ontogenesis.
The problems (omissions, interchanges and replacements of sounds and syllables (in speech and writing))
appearing at unformed phonemic analysis of younger schoolchildren are under consideration.
The main directions of correctional and logopedic work are determined.*

Key words: *phonemic hearing, phonemic perception, phonemic
analysis (simple and complex), violations of phonemic
analysis, correctional work.*

Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 372.8

С.Н. БЕЛАЯ

(sv.aseeva88@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВАМ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Описывается значение обучения учащихся основам материаловедения. Рассмотрены основные условия эффективного обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки.

Ключевые слова: *система технологической подготовки учащихся, обучение материаловедению, педагогические условия обучения материаловедению, исследовательская деятельность учащихся, технологическая развивающая образовательная среда.*

На сегодняшний день развитие социально-экономической сферы российского общества и современного производства, для которого характерна быстрая смена технологий и технических решений, предъявляет качественно новые требования к образованию. Педагогическим приоритетом становится развитие у учащихся таких качеств, как творческое мышление, способствующее формированию умения самостоятельно решать все более новые и сложные задачи, способность быстро оценивать ситуацию и находить верное решение, готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Следует иметь в виду, что развитие промышленности затрагивает и требования к материаловедческой подготовке выпускников школ. В связи с чем возникает актуальная практическая задача, требующая приведения в соответствие учебных программ и содержательной части обучения в области материаловедческой подготовки учащихся. В настоящее время школьникам необходимы глубокие осмысленные представления о различных материалах, их свойствах, способах их получения.

В содержании предмета «Технология» проявляется политехническая и функционально-прикладная составляющие технологической подготовки учащихся. Именно это предоставляет им реальную возможность осознанно применить имеющиеся у них знания основ наук в практической деятельности. Освоение школьниками содержания предмета «Технология» обеспечивает возможность преемственности их перехода от общего к профессиональному образованию, дальнейшей трудовой деятельности и непрерывному самообразованию.

Технология, выражая в своем содержании функционально-прикладную и политехническую составляющие общеобразовательной подготовки учащихся в целом, дает возможность осознанно применять полученные знания в повседневной практической деятельности. Успешное освоение программы предмета «Технология» предоставляет учащимся возможность плавного перехода от общего образования к профессиональному, а также к дальнейшей трудовой деятельности.

Таким образом, в системе технологической подготовки особое внимание следует уделить обучению учащихся основам материаловедения.

В педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки для решения проблемы повышения эффективности обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки.

Методологию и историю развития физического материаловедения и техники исследовали Н.Ф. Болховитинов, А.П. Гуляев, В.А. Канке, В.Н. Князев, Ю.М. Лахтин, В.П. Леонтьев, В.С. Сте-

* Работа выполнена под руководством Селезнева В.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры технологии, туризма и сервиса ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

пин и др. Методика преподавания общетехнических дисциплин в средней школе изложена в работах А.И. Бугаева, А.Т. Глазунова, В.А. Извозчикова, С.Е. Каменецкого, А.С. Кондратьева, В.В. Лаптева, В.В. Мултановского, Н.С. Пурешева, Л.С. Хижняковой и др. Основополагающими принципами при отборе содержания общетехнического цикла являются теоретические положения, изложенные в работах С.Л. Батышева, А.П. Беляевой, Н.И. Думченко, А.Е. Шильниковой, Н.Е. Эргановой и др.

Однако методические подходы к построению структуры обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки недостаточно разработаны и нуждаются в дальнейшем совершенствовании их отраслевой конкретизации.

Важными предпосылками формирования научного мировоззрения учащихся являются изучение прикладных вопросов материаловедения, освоение и обобщение основ фундаментальных научных теорий. Изучение методологических и прикладных вопросов материаловедения дает учащимся возможность самостоятельного познания с помощью исследовательских методов, а не только содержательное воспроизведение полученных знаний.

Материаловедение – это прикладная наука, изучающая строение и свойства материалов. Объем современного материаловедения чрезвычайно велик, а в календарно-тематическом плане времени на изучение данного раздела отводится не так уж много, т.е. рассматриваются лишь основы материаловедения.

Анализ примерной программы по технологии, разработанной на основе Федерального государственного образовательного стандарта показывает, что изучение всего курса технологии основывается на знаниях по основам материаловедения.

В связи с этим существовавший в методике обучения технологии долгое время подход, основанный на рассмотрении методических особенностей изучения технологии по отдельным разделам (темам), изучаемым в конкретных классах, требует пересмотра [3].

Для того чтобы процесс обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки проходил эффективно необходима его четкая организация. Это приводит к необходимости более детального рассмотрения вопроса выявления совокупности определенных условий организации обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки.

Педагогические условия, по нашему мнению, – это те обстоятельства, предпосылки и правила, которые обеспечивают наибольшую эффективность процесса обучения.

К педагогическим условиям обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки, по нашему мнению, относятся:

Повышение уровня знаний и интеллектуальной инициативы учащихся. К способам, которыми можно повысить уровень знаний и интеллектуальной инициативы учащихся в системе технологической подготовки, относятся: моделирование проблемных ситуаций, стимулирующих активную работу учащегося; активизация самостоятельной деятельности личности за счет включения в индивидуальные практические работы; создание поливариантной творческой технологической среды, актуализирующей творческие качества ее субъектов; разработка системы заданий для организации самостоятельной поисковой работы с последовательным усложнением содержания задач самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся; специальные курсы по материаловедению (семинары, факультативы); консультации по материаловедению с преподавателями вузов (индивидуальные и групповые); активная работа учащихся в научном обществе учащихся (НОУ), объединяющем тех школьников, которые способны и стремятся к научному поиску, к повышению своего интеллектуального и культурного уровня и желают углубить свои знания в сфере современных материаловедческих научных знаний.

Высокий уровень научного творчества и педагогического мастерства учителя. Для реализации творческих способностей учащихся нужен творчески работающий учитель, который стремится к созданию творческой, рабочей обстановки и обладает определенными знаниями и подготовкой

для ведения занятий по основам материаловедения и который обладает педагогическим мастерством, являющимся основой эффективного управления познавательной поисковой деятельностью школьников. «Преподаватель может обеспечить формирование искомых качеств у учащихся, если обладает ими сам» – утверждает И.В. Павлова [4, с. 81].

Также для успешной организации процесса обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки необходима внутренняя мотивация и интерес к проблемам исследования материаловедения у самого педагога.

Применение современных технологий и методов обучения. Основными педагогическими технологиями обучения учащихся основам материаловедения должны стать технологии, создающие в процессе обучения условия мотивирующие школьников самостоятельно изучать свойства того или иного материала.

В процессе обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки в организации учебно-воспитательного процесса доминирующее значение должно принадлежать проблемному обучению, которое является не только самостоятельной технологией, но и выступает как основа всех творческих и развивающих технологий обучения.

Также необходимо использование в учебно-воспитательном процессе технологии исследовательского обучения.

Исследовательская деятельность учащихся – образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование [7, с. 11].

Главной целью учебного исследования является, прежде всего, развитие учащегося, а не получение нового научного результата. В образовании цель исследовательской деятельности учащихся – приобретение ими функциональных навыков самостоятельного исследования, развитие их исследовательского типа мышления, активизация их личностной позиции в образовательном процессе, через самостоятельное приобретение субъективно новых знаний, т. е. новых и личностно значимых именно для данного учащегося [Там же, с. 16–17].

Реализация субъект-субъектного взаимодействия (ученик – ученик, ученик – преподаватель) в процессе деятельности позволяет перейти от жесткого алгоритмического управления деятельностью учащегося со стороны учителя к эвристическому косвенному управлению, обеспечивающему их сотрудничество и сотворчество.

Субъект-субъектный характер отношений между учеником и преподавателем, а также между учениками, предполагает равноправное взаимодействие, сотрудничество и сотворчество, результатом которых является ценностно-смысловой обмен между участниками. Субъект-субъектный характер отношений между учениками положительно влияет на выработку таких качеств, как критичность и самостоятельность суждений, а также способствует развитию у них познавательного интереса и, как следствие, потребности в самостоятельной творческой деятельности, что и является решающим фактором для повышения качества овладения материаловедческими знаниями и умениями.

Создание современной материально-технической базы. Успех в работе во многом зависит от организации рабочих мест. Важно, чтобы кабинет технологии был оснащен современным оборудованием и наглядно-методическими материалами, демонстрационными коллекциями, пособиями и различными инструментами и приспособлениями, необходимыми для изучения материалов, позволяющими реализовывать на качественном уровне образовательный процесс. Оформление кабинета технологии наглядными пособиями и стендами обеспечивает эффективное овладение обучающимися теоретическими знаниями и практическими умениями в сфере материаловедения.

Для успешного выполнения практических заданий необходимо оснащение кабинета современным лабораторным оборудованием, швейными машинами, оверлоками, гладильными досками, утюгами и др. [1, с. 23–38].

Современное оснащение кабинета позволяет создать комфортную предметно-образовательную среду, где обучающиеся могут с наибольшим интересом включаться в учебную деятельность и получать огромное удовольствие от ее результатов [5, с. 7–9].

Создание технологической развивающей образовательной среды. По мнению Т.В. Дворецкой, «развивающая образовательная среда – это созданная учителями, учащимися и родителями атмосфера интеллектуального поиска и творческой деятельности, составная часть общения и воспитания» [2].

Эта среда должна быть максимально разнообразной, вариативной по способам деятельности и содержанию. В научно-практической деятельности педагогов возникает новое явление – инжиниринг образовательного пространства, включающий такое изменение структуры образовательного пространства, чтобы все пространство школы работало на главную задачу – развитие учащихся.

Р.Е. Пономарев считает, что «использование системного подхода позволяет утверждать, что образовательное пространство представляет собой структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса. В основе структурирования образовательного пространства лежит обогащение педагогически значимыми событиями устоявшихся микросред: учебно-развивающей и внеклассной досугово-развивающей среды; внешкольной образовательной среды, массово-коммуникационной, возрастной, семейной сред, культуросозидающей среды просветительских учреждений. Активное взаимодействие субъектов образовательного пространства приводит к формированию “среды совместной деятельности”, ее “отчуждению” от них, превращению ее в субъект образовательного пространства. При этом происходит формирование и оформление собственных целей образовательного пространства как системообразующего фактора» [6, с. 30].

Создание положительного эмоционального фона на занятиях. Эмоции играют большую роль в учебной деятельности учащихся. Одним из самых сильных способов возбуждения интереса учащихся является эмоциональное воздействие учителя. Искренняя увлечённость учителя своим предметом привлекательно действует на учеников. Вдохновение учителя побуждает учеников высказываться, активно участвовать в событиях урока, увеличивает напряжение их сил, положительно влияет на внимание, которое часто рассеяно и неустойчиво у учащихся, из-за особенностей их возраста. Все это требует от учителя применения самых разнообразных и даже нетрадиционных форм и видов учебной работы для создания положительного эмоционального фона урока, управления вниманием учащихся и увеличения их трудоспособности.

Эстетичное оформление учебного кабинета и мастерских. Для того чтобы учащимся было комфортно, необходимо грамотно и осмысленно подойти к этому вопросу, ведь это не только влияет на эмоциональное состояние детей, но и способствует активизации познавательной деятельности. Важно, чтобы учащиеся чувствовали себя уютно и безопасно в этом помещении.

В кабинете технологии для девочек лучше выделить несколько зон. Кроме учебной зоны, должны быть предусмотрены также место для кройки и шитья. Там, где девочки будут изучать швейное дело, можно повесить стенд, на котором будет указана полезная информация из этого раздела. В мастерской целесообразно разместить шкафчики-витрины для поделок и проектов.

Также уместно оформление кабинета всевозможными комнатными цветами. Во-первых, большое количество кислорода стимулирует работу головного мозга и положительно влияет на процесс обучения и на организм, в целом. Во-вторых, цветы можно будет использовать в качестве наглядного пособия при изучении соответствующих тем.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а именно структуры их способностей, познавательного интереса, мотивации, возрастных особенностей. Обучение основам материаловедения должно быть доступно для детского восприятия, а само исследование свойств материалов должно быть посильным, интересным и полезным. Слишком большой объем исследовательской работы может негативно отразиться на учащихся, поэтому далеко не все материаловедческие исследо-

вательские задачи, привнесенные из науки пригодны для реализации в общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, условиями, наиболее эффективной организации обучения учащихся основам материаловедения в системе технологической подготовки являются: повышение уровня знаний и интеллектуальной инициативы учащихся; высокий уровень научного творчества и педагогического мастерства учителя; применение современных технологий и методов обучения; реализация субъект-субъектного взаимодействия (ученик – преподаватель, ученик – ученик); создание современной материально-технической базы; создание технологической развивающей образовательной среды; создание положительного эмоционального фона на занятиях; эстетичное оформление учебного кабинета и мастерских; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Литература

1. Алексеев В.Е. Организация технического творчества учащихся. М.: Высш. шк., 1984.
2. Дворецкая Т.В. Система организации интеллектуально-творческой деятельности учащихся: сб. ст. межрегион. конф. Псков, 2001. С. 24–28.
3. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Организация производственной практики будущих учителей технологии в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Изв. Волгог. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2017. № 10(123). С. 17–24.
4. Карпов А.О. Интегрированное знание // Человек. 2003. № 4. С. 81–85.
5. Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986.
6. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31.
7. Фролова Г.И. Теория и практика проектно-исследовательской деятельности школьников. М.: МДЭБЦ, 2010.

SVETLANA BELAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE CONDITIONS OF TEACHING PUPILS THE BASICS OF MATERIALS SCIENCE IN THE SYSTEM OF TECHNOLOGIC PREPARATION

The article deals with the importance of teaching pupils the basics of materials science. The basic conditions of effective training of pupils the basics of materials science in the system of technologic training are under consideration.

Key words: the system of technologic training of pupils, teaching materials science, pedagogical conditions of teaching materials science, research activity of pupils, technologic developing educational environment.

УДК 372.8

А.С. КОЗЫРЕВА

(kozyreva.a79377330309@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПАРЕМИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматриваются паремии как компонент фразеологической системы. Предлагается рассматривать семантические особенности паремий, а также выделять в их структуре компоненты, которые возможно характеризовать как полноценные лингвистические единицы со специфическими семантическими грамматическими особенностями.

Ключевые слова: фразеология, паремии, лингвистический анализ, лексические единицы.

Известно, что на прочное усвоение знаний наряду с другими факторами влияет увлекательность иллюстративного материала, его положительное эмоциональное воздействие. В этом отношении идеальными являются русские пословицы и поговорки, они созданы русским народом давно и до сих пор оцениваются как богатство русского языка. Определение характеристик и значения пословиц и поговорок – одно из увлекательных занятий, о чём говорят работы многих лингвистов. И всё же наиболее интересным и ёмким считается дефиниция В.И. Даля, согласно которому, пословицы – это «коротенькие притчи, суждения, приговор, поучение, высказанные обиняком и пущенные в оборот под чеканом народности» [1, с. 178]. Великий собиратель даёт также определение поговоркам: «складная, короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы; поучение в принятых, ходячих выражениях; условный оборот речи, обычный способ выражаться» [Там же]. Пословицы и поговорки, или паремии, имеют воспитательное значение, о чём неоднократно писали К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. Пословицы и поговорки воспринимаются всеми людьми с большим интересом в силу своей меткости, краткости и образности. Следует отметить, что знакомство с пословицами и поговорками в школе повышает культуру речи, способствует развитию мышления учащихся, лучшему усвоению ими орфографии, грамматики, особенностей лексического значения, различных типов переноса, прививает любовь к родному языку.

Анализ учебников по русскому языку для начальной школы, различных учебно-методических комплексов показал, что в них представлено достаточное количество заданий с пословицами и поговорками. Проанализировав пособия, мы выделили следующую классификацию типов заданий:

- задания на понимание значения пословиц [7]. Например, у школьников спрашивают, почему издавна говорится: *Пословица не даром молвится* [2, с. 971]; *Пословица – всем делам помощница* [Там же]; *Поговорка – цветочек, пословица – ягодка* [Там же].
- задания, при выполнении которых обогащается речь, развиваются речевые навыки. Например, необходимо привести примеры пословиц определённой тематики. В учебниках обычно предлагается вспомнить паремиологические единицы, связанные с темами труда или безделья [4, 5].
- задания, при выполнении которых учащиеся должны вникнуть в значение пословиц, а затем сопоставить анализируемые единицы с готовым текстом [Там же]. Например: Учащимся предлагается сказка о семье, нужно выбрать из предложенных пословиц подходящую по смыслу: *Нет лучшего дружка, чем родная матушка* [2, с. 970]; *При солнышке тепло, при матери добро* [Там же].
- задания, ориентированные на изучение буквального и переносного значения слов – компонентов пословиц. Например: необходимо определить прямое и переносное значение пословиц и поговорок: *Дорога ложка к обеду; Золото и в грязи блестит* [7, с. 25].

* Работа выполнена под руководством Грядневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– задания на вовлечение паремиологического материала в изучение системных лексических отношений (синонимических, антонимических, омонимических). Например: Найдите в данных пословицах синонимы: *Не хвали меня в очи, не брани за глаза (очи-глаза); Не думал, не гадал, как в беду попал (думал-гадал)*. Подбери слова-антонимы, которые завершат поговорку: *Ученье – свет, а неученье – ...; Знай больше, а говори ...*. Найдите в пословицах омонимы и объясните их смысл: *Каков ни есть, а хочет есть (есть – есть); На мирной ниве и на поле брани умеи командовать без брани (брани – брани)* [4, с. 12].

– задания, направленные на изучение устаревшей лексики (историзмов и архаизмов). Например, необходимо определить, как соотносятся величины веса – *золотник, пуд, фунт*. Учащимся предлагается также узнать, какое расстояние обозначалось наименованиями *пядь, аршин, сажень, вершок*. Затем школьникам необходимо объяснить переосмысленное значение следующих пословиц, представленных в учебниках:

- *Фунт пуду уступает* [2, с. 966];
- *Болезнь ходит пудами, а уходит золотниками* [Там же];
- *Жили сажень, доживать пядень* [4, с. 32].

– в некоторых заданиях предлагаются пословицы как материал для изучения грамматических категорий. Во-первых, необходимо списать пословицы и поговорки, затем выделить в их структуре глаголы определённой формы (второго лица единственного числа) и подчеркнуть в них ‘в’.

В учебнике школьникам предлагается русская пословица – *Не всегда говори то, что знаешь, но всегда знай то, что говоришь* [2, с. 973], а также вьетнамская пословица – *Плывеешь по реке – следуй ее изгибам,ходишь в дом – следуй его обычаям* [7, с. 55]. Как видим, грамматические задания сочетаются с орфографическими.

Далее задания усложняются, и школьникам необходимо при списывании пословиц заполнить пропуски, а именно вставить вместо точек подходящие по смыслу глаголы в форме второго лица единственного числа настоящего времени.

- *Помогая другим, – ... себе (Монгольская);*
- *Выбирай писателя, как ... друга (Английская);*
- *... кататься, люби и саночки возить (Русская)* [Там же, с. 18].

Пословицы и поговорки становятся материалом для орфографических заданий, когда необходимо объяснить написание *НЕ* в словах-компонентах пословиц. В учебнике предлагаются следующие единицы: *Лодырю всегда (не)здоровится. (Не)бранись ни с кем, так хорош будешь всем. (Не) всё греет, что светит: луна светла, да без тепла* [8, с. 8].

Количество и сложность заданий увеличивается в зависимости от класса обучения – в 4-м классе мы можем увидеть их большее разнообразие. Материал учебников нацеливает на систематическую и разноаспектную работу с интересным материалом – пословицами и поговорками. Использовать ли потенциал пословиц и поговорок, имеющих образовательный, воспитывающий, развивающий потенциал, – воля учителя. В процессе анализа лингвистического материала выявлено, что в структуру пословиц входят компоненты, которые возможно рассматривать как лексические единицы, претерпевшие различные способы переноса, лексические единицы различного происхождения и другие.

На базе МКОУ «Ленинская СОШ № 2 Волгоградской области г. Ленинск» был проведён эксперимент, суть которого заключалась в выявлении уровня владения учащимися лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики; а в итоге – разработка рекомендаций по совершенствованию данной работы.

Цель первого этапа эксперимента – выявление уровня владения учащимися лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики. На данном этапе учащимся было предложено четыре задания:

1) к каждой пословице, придуманной разными народами (в левом столбике), учащимся необходимо было подобрать русскую, соответствующую ей по смыслу (из правого столбика);

2) учащимся было предложено 8 пословиц, среди которых они должны были найти пословицы с противоположным значением. Во-первых, учащимся необходимо было определить значение каждой пословицы, а затем найти противоположные им по смыслу. Во-вторых, необходимо было найти среди данных пословиц те, в которых главным членом предложения является местоимение. В-третьих, необходимо было найти пословицы, в которых выделяется одна грамматическая основа (имеется и подлежащее, и сказуемое);

3) учащимся было предложено 5 блоков, в каждом блоке по 4 пословицы. Необходимо было в каждом блоке найти пословицу, которая отличается по теме от остальных трех пословиц. После выполнения этого задания учащимся была предложена схема морфологического состава слова. Необходимо было найти слово в пословицах, подходящее под данную схему.

В следующем задании необходимо было найти в предложенных пословицах лексическую единицу, в которой все согласные звуки звонкие и мягкие.

4) для выполнения следующего задания четвероклассникам было предложено 8 пословиц и поговорок, среди которых они должны были выделить те, в которых есть устаревшие слова, при этом значение этих устаревших слов может быть разнообразным: они могут обозначать абстрактные понятия, называть части тела человека, старинные единицы измерения веса, длины.

Исследование показало, что владение учащимися лингвистическим анализом пословиц и поговорок находится на недостаточном уровне: многие дети беспомощны в определении содержания пословиц и поговорок в целом и их компонентов, теряются в выявлении грамматических особенностей слов, входящих в их структуру. Цель второго этапа эксперимента заключалась в подборе и применении системы средств, направленных на формирование владения лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики. В ходе эксперимента с учащимися были проведены: урок русского языка «Пословицы и поговорки – кладезь народной мудрости», викторина «Пословицы и поговорки», внеклассное мероприятие «Народная мудрость», в которых ученикам необходимо было разобраться с понятиями «пословица» и «поговорка»: к какому жанру относятся, что означают. Учащимся предлагались тематические классификации пословиц и поговорок. В ходе данных мероприятий также учащиеся принимали участие в различных играх и выполняли задания с пословицами и поговорками. Например, игра «Разминка». На слайде появлялись начала пословиц, задача учащихся – их продолжить:

1. *Терпенье и труд ...*
2. *Дело мастера ...*
3. *Яблоко от яблони ...* и др.

В связи с тем, что для повышения уровня владения лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики нужна систематическая работа, то практически в каждый урок русского языка мы включали задания с пословицами и поговорками. Были введены упражнения на объяснение смысла пословиц и поговорок. Учащихся спрашивали, почему так говорится: *Пословица недаром молвится, Пословица – всем делам помощница; Поговорка цветочек, пословица – ягодка* [2, с. 955]. В процессе выполнения следующего типа задания нужно было найти в компонентах пословиц и поговорок орфограммы и объяснить их выбор. Необходимо было прочитать следующий текст и вставить пропущенные буквы: *Книги (не) г..в..рят, а правду сказывают. Зазнайство (не) возвышает ч..л..века, а унижает. Мес..ц светит, но (не) греет. Кошка спит, а мышку видит* [Там же, с. 943]. Учащиеся обязательно должны обосновать выбор той или иной орфограммы. Интересным заданием на понимание лексического значения является нахождение синонимов, омонимов и антонимов в структуре пословиц и поговорок. Могут быть предложены следующие единицы: *Лучше горькая правда, чем сладкая ложь. Вьюги да метели под февраль полетели. В большом городе и маленькая радость велика. Кому честь, тому и почет. Ученье – свет, а неученье – тьма. Мир лучше ссоры. Мир не без добрых людей* [Там же, с. 968]. В дальнейшем возможна комбинация заданий. Например, нужно найти в структуре пословиц архаизмы, историзмы, объяснить их смысл и подобрать

к ним синонимы, а именно: «Прочитайте. Найдите в пословицах устаревшие слова. Определите по словарю их значение. В каких ситуациях можно употребить приведенные пословицы? *На одном вече да не одни речи. Иное от книг, иное от енды. Поделом татю кнут*». Учащимся предлагались упражнения на выявление особенностей синтаксической структуры пословиц, определение грамматических характеристик их компонентов.

Применив коррекционно-развивающую работу на данном этапе эксперимента, мы выявили результативность по формированию навыков лингвистического анализа паремий на третьем этапе эксперимента.

При повторной диагностике четвероклассникам был предложен ряд заданий, направленных на выявление уровня владения учащимися лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики. Задания были те же, что и на первом этапе эксперимента. При повторной диагностике было выявлено, что владение лингвистическим анализом пословиц и поговорок у большинства учащихся находится на среднем уровне. Исходя из этого, можно сделать вывод, что уровень сформированности владения учащимися лингвистическим анализом пословиц и поговорок в процессе изучения лексики и грамматики у большинства учащихся значительно повысился. Школьники в процессе всестороннего анализа единиц легче определяли их значение.

Таким образом, предложенная методика разностороннего и поэтапного лингвистического анализа показала, что для повышения уровня усвоения детьми значения пословиц и поговорок необходимо систематически проводить специально ориентированные упражнения.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 3-х т. М.: Эксмо, 2003. Т. 1.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1957.
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1978.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: учебник: 2 класс: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2015. Ч. 1.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: учебник: 3 класс: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2015. Ч. 2.
6. Поварницына Е.Л. Формирование у младших школьников умения понимать пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. URL: <https://word.school2100.com/upload/iblock/058/058618144e4e25fbc5317f47373a20f4.pdf> (дата обращения 12.04.18).
7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Русский язык: учебник. 3 класс: в 2-х ч. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. Ч. 2.
8. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Русский язык: учебник. 4 класс: в 2-х ч. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. Ч. 1.

ALEXANDRA KOZIREVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE METHODOLOGY OF LINGUISTIC ANALYSIS OF PAREMIAE AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with paremia as a component of phraseological system. It's suggested to consider semantic features of paremia and to distinguish the components in its structure which can be characterized as full linguistic units with specific semantic and grammatical features.

Key words: *phraseology, paremia, linguistic analysis, lexical items.*

УДК 372.881.161.1

Д.С. КУРЫШЕВА
(dina.kuryшева@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Рассматриваются традиционные методические подходы к лингвистическому анализу художественного текста в начальной школе. На основе экспериментальной работы выявляются недостатки в анализе художественного текста, предлагаются эффективные методики.

Ключевые слова: текст, лингвистический анализ,
лексическое значение, словари.

В начальной школе необходимо обращать внимание на комплексный анализ художественных текстов. Работа с образцами художественного слова объясняется необходимостью развития речи школьников, которая ослабевает на фоне ориентации современного образования на формат тестирования. Актуальность обучения учащихся начальной школы лингвистическому анализу при работе с художественным текстом в процессе развития речи младших школьников подкрепляется положениями Федерального государственного стандарта начального общего образования, в котором подчёркивается необходимость развития лингвистического мышления школьника, накопление опыта практической работы с языковым материалом – со словами, предложениями, текстами [6].

Основная задача лингвистического анализа художественного текста в начальной школе – в более упрощённой форме, чем в средней школе, изучить языковые средства в системе художественного текста с целью понимания его содержания, авторского замысла и индивидуальной манеры. В первую очередь анализируются семантически трудные языковые единицы.

Особый интерес представляет реализация методических аспектов лингвистического анализа художественных текстов в современных учебно-методических комплексах по русскому языку в начальной школе. В процессе исследования были проанализированы следующие учебно-методические комплексы (УМК): «Школа России», «Ритм», «Начальная школа XXI века». При анализе современных учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы был сделан вывод о логике формирования опыта анализа художественного текста во всех авторских комплексах. Определена позиция авторов программ: работа над содержанием текста должна осуществляться в комплексе со словарной работой, поиском и выделением тропов и стилистических приёмов. Однако в ходе анализа учебников по русскому языку по программе «Школа России» мы можем увидеть следующее:

1. в учебниках представлено недостаточно художественных текстов, отрывков из них;
2. в упражнениях, где представлены тексты, не прописаны задания, которые предполагают работу со словарями;
3. задания недостаточно разнообразны.

На базе одной из школ Волгограда был проведён эксперимент, в процессе которого была выявлена недостаточная эффективность работы по лингвистическому анализу текста, что препятствовало общей работе над содержанием произведения. Эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Для диагностики уровня владения лингвистическим анализом текста младшим школьникам были предложены поэтический и прозаический тексты (отрывок из поэтического произведения А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», прозаический текст Н. Сладкова «В ущелье гор тревога...»). Для выявления уровня владения лингвистическим анализом учащимся были предло-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

жены поэтический и прозаический тексты, задания, которые предполагали работу со словами и словосочетаниями (поставить ударение, разделить на морфемы, объяснить значение слов, подобрать к ним синонимы и антонимы), далее была предложена работа с предложением (охарактеризовать структуру), и последнее, что должны были сделать дети, – выделить ключевые слова в самом тексте.

Результаты, полученные после проведения констатирующего эксперимента, были недостаточно высоки.

Анализ результатов поэтического текста показал, что дети справились с заданием по орфоэпии – правильно произнесли все слова. Что касается других заданий, то их выполнение далеко от идеального. С заданием по выделению морфем справились 62,5% учащихся, объяснили значения сочетаний слов 33,30% школьников, объяснили значения слов 41,6% школьников, подобрали синонимы и антонимы к словам 41,6% учащихся. Задание по поиску ключевых для текста слов лишь попытались выполнить 45% детей. Что же касается прозаического текста, то его лингвистический анализ показал низкую результативность. Учащиеся также справились с заданием по орфоэпии, но морфемы в словах выделили 70,8% учащихся, объяснили значения слов 29,2% школьников, подобрали синонимы и антонимы к лексическим единицам 37,5% учащихся. Предприняли попытку выполнить задание по поиску ключевых лексических единиц 25% школьников.

Проведенный опрос показал, что все учащиеся справляются только с орфоэпическим заданием – правильно произносят слова и ставят в них ударения. Что касается других заданий, учащиеся выполняют их с трудом или не выполняют совсем. Это – результат недостаточно эффективной работы по лингвистическому анализу текста, на наш взгляд, это может препятствовать общей работе над содержанием произведения.

Для разрешения проблемы была разработана и проведена система упражнений. Были взяты поэтические и прозаические тексты, над которыми младшие школьники вместе с учителем проводили лингвистический анализ. Предполагалось, что задания помогут учащимся изучить языковые средства в системе художественного текста с целью понимания его содержания.

Определено, что в процессе лингвистического анализа художественного текста необходимо беседовать с учащимися о лингвистических трудностях произведения, предлагать практические задания аналитического и творческого характера. Всё это поможет школьникам в анализе произведения и подготовит к будущей самостоятельной работе над содержанием текста. В частности, ученикам предложены упражнения, предполагающие обращение к различным словарям: толковому, этимологическому, синонимов, антонимов. Также даны упражнения на поиск семантических соответствий. Суть этих заданий заключается в том, что необходимо выбрать дефиницию для предложенного слова, найти синоним, антоним. В процессе лингвистического анализа художественного текста предполагается работа с орфоэпически трудными словами, изучение лексической сочетаемости слов разного уровня, структуры предложения. При работе, без сомнения, учитывались возрастные особенности школьников, поэтому использовался иллюстративный материал, музыкальные фрагменты. Рассмотрим, как это можно осуществить на примере лингвистического анализа прозаического текста Е. Пермяка «Первая вахта», взятого из раздела «Повторение» учебника для четвертого класса УМК «Школа России»:

Первая вахта

Каникулы Саша проводил на большом корабле. Командовал крейсером Василий Васильевич. Он усыновил сироту Сашу и определил его в нахимовское училище. Любили матросы маленького моряка. Саша не бездельничал на корабле. Он подавал сигнальщикам флаги, помогал палубу мыть, картошку чистить. Стали матросы думать, как лучше наградить Сашу за усердную службу. Ему разрешили отстоять на корабле первую в его жизни вахту.

Замер нахимовец на вахте. Хочется ему строгим быть, а не получается. Глаза выдают – так и сияют от радости. Да и как не радоваться, когда Саше доверено важное дело – охрана флага корабля. Такое счастье не каждому выпадает! [2, с. 10].

После прочтения текста необходимо спросить у детей, к какому типу текста относится это произведение (повествовательный, описательный, текст – рассуждение). После этого можно начать собственнo анализ:

- Спросить у младших школьников, встретились ли им трудные слова. При этом следует правильно произносить слова, которые показались для детей сложными.

- По толковому словарю необходимо узнать значения слов и словосочетаний: *крейсер, сирота, училище, матрос, моряк, палуба, усердный, служба, отстоять, вахта, выдать (о глазах), бездельничать*. После самостоятельной работы школьникам предлагается изучить лексикографическую информацию: *крейсер* – ‘*большой быстроходный боевой корабль. Броненосный, противолодочный, ракетный*’ [4]; *сирота* – ‘*ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. Круглый с. (без отца и матери)*’ [Там же]; *училище* – ‘*название некоторых низших и средних специальных, а также некоторых высших учебных заведений*’ [Там же]. Учащимся предлагается также историческая справка об адмирале П.С. Нахимове: «*Нахимов Павел Степанович (1805–55) – российский флотоводец, адмирал. Сподвижник М.П. Лазарева. В Крымскую войну, командуя эскадрой разгромил турецкий флот в Синопском сражении (1853). В 1854–55 один из руководителей героической обороны Севастополя. Смертельно ранен на Малаховом кургане*» [5].

- После повторного чтения текста, а также анализа значения слов в работу включаются межпредметные связи. Например, показываются репродукции картины художника П. Осинина «Крейсер Варяг», картин И. Айвазовского, где школьники смогут увидеть всю мощь и величие огромного корабля, необузданность морской стихии. При просмотре произведений можно включить вступление к опере Н.А. Римского-Корсакова «Садко».

- Школьники работают со словарями синонимов и антонимов. Необходимо подобрать для слов: *корабль, наградить, замер, сияют* – синонимы, а для *большой, любили, маленького, бездельничал, усердный* – антонимы. После самостоятельной работы учащимся предлагаются на доске синонимические ряды и антонимические пары, взятые из Академических словарей. Например: *корабль* – ‘*судно*’ [1]; *наградить* – ‘*одарить, наделить, даровать, вознаградить, отблагодарить*’ [Там же]; *бездельничать* – ‘*работать*’ [3]; *любить* – ‘*ненавидеть*’ [Там же].

- Для определения главной мысли текста предлагается поработать над его заголовком, определить, почему же произведение названо «Первая вахта», вопросами подвести детей к тому, о ком или о чём идёт речь в тексте (о Саше, моряках, крейсере); как наградили матросы Сашу и за что (за усердную службу, поставили отстоять вахту); почему Саша был рад (ему было доверено важное дело – охрана флага корабля). При таком анализе младшие школьники смогут выделить ключевые слова произведения.

Такой комплексный лингвистический анализ текста, который предполагал включение дополнительных заданий, работу со словарями (толковый, синонимов, антонимов, этимологический), использование иллюстративного материала и межпредметных связей, должен был помочь школьникам развить умение правильно анализировать тексты, видеть главную мысль, понимать авторский замысел и развить их речь.

Для того чтобы проверить, повысился ли уровень владения лингвистическим анализом текста у младших школьников был проведён повторный опрос. Для этого учащимся предлагались поэтический текст Е. Благиной «Звенеть сосульки перестали...» и прозаический – Э. Шима «Кругом белые снега, косые сугробы...», а также задания к ним.

Так, результаты, полученные при анализе поэтического текста, показали следующее: учащиеся отлично справились с заданием по орфоэпии – правильно произнесли все слова в поэтическом тексте. Что касается других заданий, то их уровень выполнения возрос. С заданием по выделению морфем справились 70,1% учащихся, объяснили значения слов и сочетаний – 41,3% школьников, подобрали синонимы и антонимы к словам 48,5% учащихся. Последнее задание попытались выполнить 50,1% детей.

Лингвистический же анализ прозаического текста показал, что учащиеся отлично справились с заданием по орфоэпии – правильно произнесли все слова в прозаическом тексте. Разобрали слова по составу 75,9% учащихся, растолковали значения слов 46,3% школьников, подобрали синонимы и антонимы к словам 44,8% учащихся. Последнее задание выполнили 38,2% школьников.

Повторный опрос учащихся после актуализации предложенных заданий показал эффективность заявленной методики.

Таким образом, лингвистический анализ художественного текста – необходимый компонент работы над содержанием текста в целом. Он должен осуществляться систематически как на уроках литературного чтения, так и на уроках русского языка.

Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11000 синонимических рядов: 11-е изд. М.: Рус. яз., 2001.
2. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс: учебник: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2013. Ч. 1.
3. Колесников Н.П., Шанский Н.М. Словарь антонимов русского языка. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1972.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 28-е изд. М.: Мир и образование. ОНИКС, 2012.
5. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь (БЭС). 2-е изд. М.: Больш. Рос. энцикл., 2002.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.), утвержденный приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 02.02.2018).

DINA KURISHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EFFECTIVE METHODS OF LINGUISTIC ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL DURING THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with the traditional methodological approaches to linguistic analysis of the literary texts in primary school. The disadvantages of literary texts' analysis are identified based on experimental work and the effective ways are suggested.

Key words: *text, linguistic analysis, lexical meaning, dictionaries.*

УДК 372.878

МА СЯОИ

(xiaoyi93@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН*

*Рассматривается специфика использования культурно-исторического подхода в музыкальном образовании
в условиях музыкально-инструментального исполнительства.*

Ключевые слова: культурно-исторический подход, музыкальное образование,
музыкально-инструментальное исполнительство.

Современное музыкально-педагогическое образование расширяет диапазон своих исследований, включая в него подходы, характерные не только для близких ему наук, таких как культурология, музыковедение, но и психологии.

Культурно-историческая теория развития психики в процессе освоения индивидом ценностей человеческой цивилизации, разработанная Л.С. Выготским в работе «История развития высших психических функций», оказала большое влияние на развитие отечественной психологии. Идея Л.С. Выготского об интериоризации психологических орудий и способах их употребления в дальнейшем была распространена на теорию формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) [1], составила основу понимания природы внутренней деятельности как производной от внешней, практической деятельности с сохранением принципиально того же строения (А.Н. Леонтьев) [4], явилась отправной точкой осознания и изучения культуры как ведущей линии духовного развития человека (А.Р. Лурия) [6].

Шесть принципов культурно-исторической концепции обозначены как проблемы, которые поставил Л.С. Выготский, «нуждаются в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке – положение о том, что началом развития человека является коллективная (совместная) или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде; носителями этой культуры являются знаки и символы; благодаря знакам и символам в процессе обучения и воспитания становится важной индивидуальная деятельность человека, становится ясным и понятным индивидуальный субъект, а у него уже появляется индивидуальное сознание. При этом в самом общем виде схема происхождения индивидуального сознания такова: коллективно-социальная деятельность, культура, знаки или символы, индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание» [8, с. 10].

Проблема взаимосвязи личности и культуры являлась одной из ведущих в творчестве А.Р. Лурия, принимая разные модификации в течение его богатой исследованиями и научными открытиями жизни. Он считал, что искусство может помочь в формировании нового самосознания, т. е., наслаждаясь культурным произведением, человек осознает себя как культурное существо. Так, вызываемые «социальные переживания» помогают социализации человека, регулируя процесс его вхождения в ту культуру, в тот социум, который его окружает. В связи с чем, творчество основывается на процессе присвоения (а на определенном этапе развития человеческой личности и создания) культурных ценностей и связывается со способностью человека придавать своим мыслям знаковую форму. Именно культурная среда, которая трактовалась исследователем не условием, а источником психического развития людей, формирует содержание и сознательных, и бессознательных слоев психики [5].

Данная теория положила начало целому ряду исследований, в которых она преобразовалась в подход к изучению многих явлений, связанных с воспитанием и развитием ребенка. Опора на нее дала уже широкие возможности для подключения в образовательном процессе к исторической и культур-

* Работа выполнена под руководством Щепотко Л.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ной среде в изучении многих предметов, в содержании которых этот принцип заложен как основополагающий – это всеобщая история, история искусств, мировая художественная культура и т. п. Однако в образовательном процессе данный подход еще не исчерпал своих возможностей. Многие специфические по содержанию дисциплины или не используют его, или используют крайне осторожно, хотя возможности данного подхода широки, поскольку в первую очередь это означает передачу взрослым ребенку культурных образцов поведения, общения и деятельности.

Примером могут служить исследования в области языкового образования. Так, Ю.В. Медведева, выделив в качестве основных блоков «Личность», «Культура», «Язык», предлагает переориентировать процесс обучения с традиционного усвоения готовых форм знаний на процесс культурного творчества обучающегося, на переход от режима употребления, усвоения культурных образцов к режиму овладения ими, в поле постоянного активного взаимодействия педагога и ребенка в рамках культуры при нахождении оптимальных способов взаимодействия с техническими и семиотическими артефактами, с знаково-символической реальностью культуры для развития культурного творчества обучающегося. В рамках своего исследования она трактует культурно-исторический подход как культурную идентификацию в процессе обучения учащегося, его интеграцию в пространство культуры, взаимодействие с исторически обусловленной образно-знаковой реальностью культуры (семиотические артефакты: языковая и неязыковая система знаков) и реальностью предметного мира (технические артефакты) [7].

Мы считаем, что данное понимание культурно-исторического подхода применимо и в музыкальном образовании, в условиях преподавания ряда специфических музыкальных дисциплин, в частности музыкально-исполнительских.

В современном музыкознании, основным объектом изучения которого является музыка, другими словами – совокупность музыкальных произведений, появившихся в рамках той или иной музыкальной культуры, происходит изменение самого понимания сущности культуры, характеризующееся расширением границ культурного поля и взаимодействием культур, ранее не включаемых в разряд развитых, а точнее не соответствующих западно-европейским стандартам и этапам его развития. Изучение их активно внедряется и начинает влиять на понимание законов развития современного музыкального искусства.

Классическое европейское музыкальное образование, вслед за классическим музыкознанием, основано на постижении явлений европейской музыки, при чем преимущественно музыкального искусства «больших» европейских культур (итальянской, французской, австро-немецкой), применительно к которым выстраивался, собственно говоря, весь понятийно-терминологический аппарат европейской музыкальной науки.

Можно полагать, что это связано со спецификой исторического периода, когда формировалось классическое музыкознание (вторая половина XIX – начало XX в.), совпавшего со временем утверждения идеи европейского доминирования в области мировой культуры. Подобный европоцентристский подход неизбежно привел европейских музыковедов, деятелей музыкального искусства и профессионального музыкального образования к формированию концепции «мировой музыкальной культуры», в центре которой, разумеется, стояло европейское музыкальное искусство как наиболее развитое и совершенное во всех отношениях.

Вместе с тем в изучении даже европейского музыкального искусства вплоть до относительно недавнего времени на периферии интересов оставались не только «окраинные», отличающиеся значительной спецификой своего функционирования европейские музыкальные школы (шведская, финская, норвежская, румынская, украинская, литовская, белорусская), но и музыкальные школы Азии, Дальнего Востока, Африки, Австралии.

Важнейшим результатом этого процесса накопления новой информации и раздвижения исследовательских горизонтов музыкальной науки в XX столетии стало все нарастающее понимание того не-

оспоримого факта, что специфику музыкального искусства того или иного региона мира невозможно постигнуть без учета совокупной специфики той культуры, в контекст которой оно включено. Сегодня мы наблюдаем бесчисленное многообразие человеческих культур. Каждая из них представляет самобытную и самодостаточную систему социокультурных отношений, которая может быть адекватно воспринята и оценена только в терминах ее самой. Важно, что признание равнозначности и уникальности каждой культуры означает также признание равнозначности культурных артефактов – текстов, в которых культура моделирует и воспроизводит себя [2].

Современное состояние музыкально-культурологической мысли позволяет сегодня выйти на уровень системных обобщений в изучении музыкальной культуры как в пределах отдельного региона, так и в глобальном масштабе.

Культура представляет собой сложный, нелинейный феномен, обладающий многообразием и развитостью культурных институтов. Характеризуя многослойность внутреннего устройства музыкальной культуры, можно говорить о наличии в ней таких оформившихся слоев или уровней, как традиционный (и дотрадиционный, «племенной», как он обозначался ранее в этнографии, или «этнический», как нередко определяют его сегодня), классический (также называемый уровнем высокой культуры) и слой, обслуживающий сакральные (религиозные, духовные) потребности социума.

По-новому в наше время, с его принципиально иным мировым культурно-историческим контекстом, оценивается и фактор историчности и исторического развития музыкальных культур различных регионов мира. Если ранее многим из них вообще отказывали в наличии какой бы то ни было истории, сегодня очевиден тот факт, что историческая прогрессия – неотъемлемое качество функционирования любой культуры, как бы она ни структурировалась и каким бы внутренним составом не обладала. Вместе с тем стало очевидным и то, что каждая музыкальная культура обладает своим особым, специфическим путем исторического развития и языком. К сожалению, при всех возможностях интернета по расширению диапазона приобщения к музыкальному искусству других стран и регионов, большинство педагогов в процессе обучения ограничиваются классическими произведениями, с опаской включают произведения, выходящие за эти рамки.

Музыка, выполняя гуманистическую функцию, передает содержание, общается с человеком на специфическом языке, основанном на определенном рода соотношении выразительного и изобразительного начал. В наши дни интерес к музыкальной культуре, понимаемой как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком; как способ воспроизведения, сохранения, регуляции и развития специфической информации, передаваемой посредством музыкального языка, совпадает с разработкой идей о творческом восприятии музыкальных образов, творческой переработке музыкального содержания исполнителем, учитывающим не только стиль и творческий метод отдельных композиторов, но и специфику донесения данных особенностей до слушателя.

Язык искусства, и особенно музыкального искусства, представляет собой проблемное поле современной философии искусства, где он предстает как развивающаяся семиотическая система. Семиотике наших дней принадлежит особая роль в методологии гуманитарных наук, где любые феномены культуры рассматриваются как знаковые образования и обладают знаковыми механизмами закрепления, а культура рассматривается как иерархия знаковых систем, имеющая свою логику развития. Язык музыки – это особая система музыкальных знаков (символов), сложившаяся в процессе исторического развития музыкального искусства. Под музыкальным языком обычно понимается система выразительных средств, используемых в музыке.

В музыковедческой литературе вслед за Б. Асафьевым, рассматривающим «интонацию как душу музыки», музыка традиционно рассматривается как искусство интонируемого смысла. Интонация является важным средством формирования высказывания и выявления его смысла и обычно определяется как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения, иногда в ее состав включают паузы, что представляется убедительным.

Исследования в этой области привели к пониманию рядом исследователей (М.Ш. Бонфельд, Д.К. Кирнарская, Т.В. Лазутина и др.) специфики языка музыки, как сложной иерархической, многоуровневой системы, в которой знаковые уровни взаимодействуют друг с другом и образуют систему уровней: звуковысотный (лад, гармония, тембры, регистры, тональность, мелодия); ритмический (ритмические рисунки); композиционная сторона (музыкальный процесс в целом) – все средства, создающие композицию; исполнительская интерпретация (агогика, артикуляция, штрихи и исполнительская интонация) [3].

Таким образом, Т.В. Лазутина рассматривает знаковую ситуацию в музыке, выделяя трех ее участников, взяв за основу схему: субъект, объект и знак, где важнейшей составляющей является субъект-интерпретатор. Для лучшего понимания процессов, происходящих в действительности, музыкальными средствами моделируются образы-символы. Символами в музыке могут выступать как отдельные звуки, их мелодические, гармонические, тембровые и динамические сочетания, так и строго дифференцированные музыкальные образы, доносимые конкретным музыкальным построением, жанр, авторский стиль. Итак, музыка, рассматриваемая автором в контексте культурно-исторической реальности, доказывает, что символизация в ней – процесс надления переносным значением музыкальных феноменов, что потребовало обращения к различным знаковым образованиям, используемым музыкальным искусством, таким как единичные знаки, знаковые системы и символы [Там же].

Рассматривая музыкальное искусство как часть общей мировой культуры, мы подчеркиваем, что оно одновременно выступает как элемент личностного познания мира, является инструментом самопознания, средством общения и ценностной ориентацией, а также источником наслаждения и орудием духовно-практического изменения действительности. Личностный аспект при восприятии, воспроизведении и творческой переработке музыкального текста является важнейшим при общении с произведением.

Особое значение в триаде «композитор – исполнитель – слушатель» принадлежит исполнителю, который является не столько «транслятором» идей, заложенных в музыкальном тексте, сколько соавтором, доносящим идеи композитора до слушателя.

Однако выполнение этой роли возможно лишь при условии, что исполнитель не только хорошо знает особенности музыкального языка автора, понимает, какие образные сферы наиболее характерны для его творческого метода и стиля, но и осознает, какими исполнительскими средствами это возможно воплотить на практике.

Не секрет, что различные фортепианные школы по-разному выстраивают иерархию исполнительских средств, понимают значение ясности эмоционального исполнения, отражающегося в качестве использования артикуляционных штрихов, педализации, темпового, динамического и фактурного своеобразия, вокализации мелодий и подголосков, метро-ритмического ощущения, как части драматургического решения музыкального содержания. Взаимосвязь и взаимообусловленность данных средств выразительности у исполнителя должна быть обусловлена сплавом рассмотренных выше составляющих – культура эпохи, язык, характерный для нее, и личность как автора, так и своя – исполнителя, с его внутренним потенциалом и пониманием идей, которые он хочет донести до слушателей.

Гармоничное соединение замысла автора, характерное для его эпохи и национальной специфики использования (звучания) исполнительских средств с творческим прочтением текста с позиций современного искусства, может стать важным достижением современной музыкальной педагогики в области инструментального исполнительства.

Таким образом, в настоящее время в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин можно обозначить ряд проблем, решение которых возможно при использовании культурно-исторического подхода в преподавании: проблема включения разнообразного по содержанию и средствам воплощения музыкального репертуара, развитие творческого потенциала будущего музыканта-исполнителя, воспитание тонко чувствующих образно-языковую специфику музыкальных произведений композиторов разных стран, эпох, стилевых направлений.

Литература

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959.
2. Гороховик Е. Весці Беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі (Вести Белорусской государственной академии музыки), 2007 (№ 11). С. 112–116. 2008 (№ 12), С. 111–116.
3. Лазутина Т.В. Язык музыки: моногр. [Электронный ресурс]. 2-е изд. М.: Флинта, 2015.
4. Леонтьев А.Н. Формирование личности // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание: моногр. / под ред. Е.М. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
6. Марцинковская Т.Д. Путь А.Р. Лурия к культурно-исторической психологии // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 44–49.
7. Медведева Ю.В. Культурно-исторический подход в языковом образовании учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
8. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14.

MA XIAOY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PROBLEMS OF THE USAGE OF THE CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH IN TEACHING MUSIC AND PERFORMING DISCIPLINES

*The article deals with the specific of the usage of the cultural and historical approach
in music education in conditions of musical and instrumental performance.*

Key words: *cultural and historical approach, music education,
musical and instrumental performance.*

УДК 372.878

С.В. ТКАЧУК

(jobstakchuk@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Рассматриваются сущностные характеристики исполнительской культуры учащихся-гитаристов и приведены ее структурно-содержательные компоненты. Охарактеризованы категории «музыкальная культура» и «исполнительская культура». Осуществлена проекция основных методологических подходов к данному феномену применительно к исполнительской культуре учащихся-гитаристов.

Ключевые слова: культура, музыкальная культура, исполнительская культура, учащиеся-гитаристы.

Деятельность учреждений дополнительного музыкального образования обеспечивает приобщение подрастающего поколения к музыкально-исполнительскому искусству, которое является одним из важнейших факторов творческого развития личности. Это осуществляется путем формирования исполнительской культуры учащихся в процессе обучения, что, в свою очередь, предполагает музыкальное воспитание и развитие личности, музыкально-образовательную деятельность, передачу специальных знаний, умений и навыков. Все вышеизложенное актуально и для формирования исполнительской культуры учащихся-гитаристов, принимая во внимание особую востребованность обучения на данном инструменте в системе дополнительного музыкального образования.

Исполнительская культура учащихся-гитаристов, как понятие, не имеет в настоящее время однозначного определения, поэтому выявление сущностных характеристик исполнительской культуры учащихся-гитаристов невозможно без обращения к таким категориям как культура, музыкальная культура, исполнительская культура.

Рассмотрение данных категорий дает возможность определить сущностные характеристики исполнительской культуры учащихся-гитаристов.

Для их определения нами был проведен теоретический анализ ряда фундаментальных научных работ: в области философии (К. Гельвеций, Б. Франклин, И. Гердер, И. Кант и др.), педагогики (Я.А. Коменский, А.С. Готсдинер, В.А. Сухомлинский), психологии (З. Фрейд, Л.С. Выготский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов, Д.К. Кирнарская и др.), музыкознания (Б.Ф. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган), культурологии (М.С. Каган), методики преподавания игры на гитаре (Э. Пухоль, Ф. Сор, П. Агафшин, А. Иванов-Крамской и др.) и других инструментах (А. Алексеев, Н. Любомудрова, Л.С. Ауэр и др.).

Музыкальную культуру, как часть художественной культуры, следует рассматривать как самостоятельный, своеобразный раздел общей материальной и духовной культуры (Б.В. Асафьев, К.Д. Ушинский, М.С. Каган, Д.Б. Кабалевский и др.). Ценностями и особенностями музыкальной культуры являются произведения музыкального искусства, которые уникальны по своей сути.

Деятельность людей в области музыкальной культуры – это не только создание художественных ценностей, их изучение и распространение, но и музыкальное образование и воспитание.

У истоков формирования музыкальной культуры ребенка, безусловно, находится семья, т. к. в каждой семье есть свои традиции, свое отношение к музыкальному искусству. Известны многие семьи, в которых дети пошли по стопам своих родителей и также стали музыкантами: Иоганн Себас-

* Работа выполнена под руководством Арановской И.В, доктора педагогических наук, профессора кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

тьян Бах и его сыновья, Ойстрах Давид и Игорь, Фраучи Александр и Камил, Иванов-Крамской Александр и Наталья и др.

На протяжении многих веков музыкальное образование являлось важным фактором в формировании личности подрастающего поколения. В нашей стране в основу содержания дополнительного музыкального образования положены исторически сложившиеся педагогические принципы и традиции использования классической, народной и современной музыки.

До поступления в музыкальную школу дети знакомятся с различной музыкальной информацией, которая не всегда является качественной, поэтому обращение к классической, народной, содержательной современной музыке в период обучения в учреждениях дополнительного музыкального образования становится одним из основных путей формирования исполнительской культуры будущих музыкантов, в том числе учащихся-гитаристов.

Для формирования музыкальной, а затем на её основе исполнительской культуры учащихся-гитаристов необходима музыкальность, т. е. совокупность всех музыкальных способностей, но, прежде всего, способности эмоционального отклика на музыку. Не случайно, Б.М. Теплов, характеризуя категорию музыкальности, особое внимание обращает на переживание музыки.

Задачи формирования исполнительской культуры, как составляющей части музыкальной культуры, решаются в процессе музыкальной деятельности через эстетическое отношение детей к музыке. Основополагающую роль играет репертуар, исполняемый детьми, который осваивается по принципу: от простого – к сложному. При подборе репертуара следует учитывать музыкально-творческие способности и возрастные особенности учащихся, уровень подготовки и способность к раскрытию образного содержания произведения.

Известно, что исполнительское творчество – это сложный процесс создания музыкального образа и воплощения замысла композитора. В процессе работы над произведением исполнитель всегда вносит в исполнение свое собственное видение музыкального содержания, создает собственную исполнительскую трактовку. Соответственно одно произведение у разных исполнителей имеет существенные различия, хотя сохраняется общая концепция композиторского замысла. В связи с чем каждое исполнение является оригинальным, сугубо индивидуальным (если речь идет о профессиональном исполнительстве).

Таким образом, исполнительскую культуру следует понимать, как процесс музыкальной деятельности индивида, в котором он на основе своих личностных качеств раскрывает содержание музыкального произведения в соответствии с концепцией композиторского замысла.

Осуществляя педагогическую проекцию, следует отметить, что категория «музыкально-исполнительская культура» состоит из исполнительской культуры педагога и исполнительской культуры ученика.

Учащийся-гитарист, обучаясь игре на инструменте, становится частью музыкальной культуры как непосредственный участник музыкальной деятельности (игра на инструменте сольно, в ансамбле, в оркестре). Уровень формирования и развития исполнительской культуры учащихся-гитаристов непосредственно зависит от работы педагога, организующего музыкальную деятельность, направленную на развитие восприятия, воображения, мышления исполнителя. Важными составляющими музыкальной деятельности являются: заинтересованность, интерес к исполнению на инструменте, доступность, понимание и степень усвоения учебного материала.

Следует подчеркнуть, что проблема формирования исполнительской культуры учащихся-музыкантов (в том числе гитаристов) в системе дополнительного музыкального образования до настоящего времени не стала предметом специального научного осмысления в теории и практике музыкального исполнительства. Это требует обращения к тем теоретическим и методическим подходам, которые существуют в педагогике общего музыкального образования.

Термин «исполнительская культура учащихся» вводится в научно-педагогическую терминологию Э.Б. Абдуллиним и Е.В. Николаевой [1]. Определяя структуру исполнительской культуры учащихся через ряд показателей, авторы фактически рассматривают их как компоненты исполнительской культуры учащихся, а именно:

- выраженные интересы, склонности, потребности заниматься конкретным видом исполнительской деятельности;
- владение необходимыми исполнительскими знаниями, умениями и навыками, способствующими достижению единства интонационно-образного восприятия и воспроизведения в соответствии с музыкальным стилем и жанром;
- отношение к исполнительству как творческому процессу;
- умение оценить качество исполнения музыки на основе своих представлений о красоте певческого, инструментального звучания, исполнительской интерпретации произведения [1, с. 94].

Осуществим проекцию вышеназванных компонентов применительно к специфике формирования исполнительской культуры учащихся-гитаристов в системе дополнительного музыкального образования.

Первый структурный компонент исполнительской культуры учащихся-гитаристов – это интересы, склонности, потребности заниматься определенным видом исполнительской деятельности, т. е. мотивация заниматься игрой на гитаре. Такая мотивация может проявляться по-разному. Одному учащемуся достаточно услышать инструмент и у него возникает желание научиться играть на нем. Другой приходит в школу по желанию родителей или вместе с друзьями. И тех, и других учащихся нужно научить исполнять гитарную музыку, поэтому педагогу необходимо постоянно поддерживать в своих учениках интерес к занятиям. Участие учащихся в концертной деятельности, в конкурсах также способствует поддержанию интереса к обучению. Не все учащиеся могут участвовать в конкурсах только в силу разных причин, но практически все они могут принимать участие в концертной деятельности в составе различных ансамблей или оркестра.

Второй структурный компонент исполнительской культуры учащихся гитаристов – это приобретение знаний, умений и навыков в период обучения в детских музыкальных школах. Кроме собственно исполнительских знаний, умений и навыков необходимо также знание истории инструмента, наиболее значительных фактов творческого пути великих гитаристов, что может стать одним из мотивов для занятий исполнительской деятельностью.

Формирование исполнительской культуры учащихся-гитаристов – это умение научить не только эмоционально и технично исполнять музыкальное произведение, но и найти способы работы над данным музыкальным произведением под руководством педагога в классе, и умение организовать домашние занятия учащихся.

Известно, что формирование исполнительской культуры невозможно без достаточной технической подготовки. Таким образом, уже на начальном этапе обучения необходимо определить основные цели и задачи развития исполнительской техники. Очень важно, чтобы техническое развитие учащегося происходило не в ущерб работе над художественным образом. На уроке технической стороной исполнения следует заниматься не только во время работы над исполнением каких-либо приемов, но и во время непосредственного исполнения произведений, совмещая процесс эмоционально-образного освоения произведения с его технической реализацией.

Следует подчеркнуть, что работа над технической стороной произведения очень индивидуальна и зависит от многих факторов: степени подготовки ученика, сложности изучаемого приема, сложности исполняемого репертуара, однако она необходима для формирования исполнительской культуры каждого ученика. При этом нужно помнить, что «техническое мастерство – только средство» [11, с. 42] для воплощения художественного образа. Владение исполнительскими знаниями, умениями и навыками, позволяющими воспроизводить музыкальные произведения в соответствии со стилевыми и жанровыми особенностями является одновременно свидетельством исполнительской компетентности учащихся-гитаристов.

Третий структурный компонент проявления исполнительской культуры учащихся-гитаристов – это воспитание отношения к исполнительству, как к творческому процессу, т. е. развитие музыкально-образного мышления. Работа над качеством звука, ритмом, упражнениями для развития беглости пальцев, освоением навыка вибрации должна способствовать не только дальнейшему техническому развитию учащихся, но и развитию их музыкальности в целом, и эмоциональному исполнению про-

изведений, в частности. Иными словами, работа над произведением должна требовать творческой инициативы учащегося, его более активного личностного участия на всех этапах формирования исполнительской культуры (от обозначение аппликатуры, поиска исполнительского штриха до создания художественного образа).

Четвертый структурный компонент исполнительской культуры учащихся-гитаристов – это возможность и умение оценить качество исполняемой музыки на основе представлений об интерпретации музыкального произведения, проявляющихся в процессе накопления исполнительского опыта.

«Таким образом, технология развития исполнительской культуры учащихся – это процесс движения от обобщенного эмоционального представления о художественном результате исполнения к осмыслению оптимальных способов его достижения и практической их реализации под контролем педагога в классе и правильной организации самостоятельной работы учащихся дома» [6, с. 80].

Следовательно, исполнительская деятельность учащихся-гитаристов, направленная на развитие их восприятия, воображения, образного мышления, творческих проявлений, является той основой, на которой происходит формированию их исполнительской культуры.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004.
2. Арановская И.В. Культурно-художественный контекст профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в высшей школе // Музыка и время. 2004. № 5. С. 23–25.
3. Арановская И.В. Музыкальное искусство и развитие личности // Изв. Волг. гос. пед. ун-та. Сер.: Искусствознание. 2008. № 8. С. 124–130.
4. Арановская И.В. Музыкально-педагогическое образование в аспекте эстетического развития личности // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки: сб. науч. ст. Чебоксары, 2001. С. 3–12.
5. Баренбойм Л.А. За полвека: очерки, статьи, материалы. Л.: Совет. композитор: Ленингр. отд-ние, 1989.
6. Борисевич В.Г. Принципы и методы развития исполнительской культуры учащихся в классе гитары // Искусство в школе. 2008. № 2. С. 78–80.
7. Борисевич В.Г. Проблемы обучения игре на гитаре в системе дополнительного образования // Современные проблемы и перспективы развития педагогики искусства и художественного образования в столице: материалы науч.-практ. конф., посвященной 10-летию Москов. город. пед. ун-та. М.: МГПУ, 2006. С. 127–130.
8. Борисевич В.Г. Развитие исполнительской культуры учащихся-гитаристов в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
9. Борисевич В.Г. Философско-педагогические основы развития исполнительской культуры учащихся // Музыка и этика: сб. материалов науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2008. С. 127–137.
10. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве: сб. статей / под общ. ред. С.М. Хентовой. Л.: Музыка, 1966.
11. Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма. / сост. Л. Боренбойм и Н. Фишман. Л.: Совет. композитор, 1979.
12. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика // под ред. Г.М. Цыпина. М.: Академия, 2003.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: 1947.
14. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2001.

STANISLAV TKACHUK

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TO THE QUESTION OF DEVELOPING THE PERFORMING CULTURE OF STUDENTS-GUITAR PLAYERS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL MUSIC EDUCATION

The article deals with the essential characteristics of the performing culture of students-guitar players. The structural and content components are presented. The categories of “musical culture” and “performing culture” are characterized. The projection of the main methodological approaches to this phenomenon applied to the performing culture of students-guitar players is carried out.

Key words: *culture, musical culture, performing culture, students-guitar players.*

УДК 372.874

А.С. ЩУКИНА
(nst.34@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РОСПИСИ БАТИКА В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА*

Анализируются технологии изготовления батика в различных техниках росписи по ткани, история батика, особенности и художественные приёмы, инструментарий и материал, используемый в современной росписи по ткани. Определяется понятие «батик». Выявляются особенности технологий изготовления основных видов росписи в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: батик, роспись по ткани, декоративно-прикладное искусство, художественная обработка, холодный, горячий, узелковый батик, изо, педагогика.

В наши дни батик очень популярен. В то же время современные техники росписи ткани весьма разнообразны, что объясняет необходимость их изучения. Ведь с помощью приёмов батика можно создавать уникальные, ни на что не похожие предметы декоративно-прикладного искусства. Не менее важно, чтобы с этими техниками знакомились и учащиеся на уроках изобразительного искусства, ведь процесс настолько увлекателен и необычен, что обязательно понравится современным детям. В наше время прогресса компьютерных технологий и массы информации, которая затуманивает сознание детей, очень сложно увлечь учащихся декоративно-прикладным искусством, на котором с древности держался весь быт и культура человечества.

Батик включает в себя особенности и художественные приемы многих изобразительных искусств – акварели, пастели, графики, витража, мозаики. Значительное упрощение приемов росписи по сравнению с традиционными техниками и многообразие специальных средств позволяет расписывать различные детали одежды, предметы интерьера, картины на шелке даже тем, кто никогда раньше в принципе не занимался оформлением ткани.

Объектом данного исследования являются традиционные техники росписи батика и применение их в школе на уроках изобразительного искусства с обучающимися в традициях современного декоративно-прикладного искусства.

Предмет исследования – процесс знакомства обучающихся с искусством росписи тканей на уроках изобразительного искусства.

Целью исследования является изучение технологии изготовления батика в различных техниках росписи по ткани.

Батик – особый метод окрашивания тканей, базирующийся на применении резервирующего состава – вещества, не пропускающего краску. «По традиционной методике уже после того, как на ткани сделан рисунок резервом, а свободные участки прокрашены, резерв снимается, и на его месте остается затейливый узор» [2].

Само понятие «батик» в первый раз упоминается в голландских текстах XVII в. Яванцы называют батик «амбатик». Это означает рисование и письмо. Несмотря на это на художественных полотнах из Индии и можно заметить одежду, рисунки которой похожи на роспись в технике батика, но более ранних образцов подобных тканей не найдено. Наиболее древнейшие образцы найдены в Египте и датируются V столетием н. э. [4].

Изобретение шелка обычно приписывают китайцам, но несмотря на это бытует мнение, что еще в I тысячелетии до н. э. его могли производить и в Индии. История прочно связывает это искусство

* Работа выполнена под руководством Смирновой Т.В., доцента кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

с Китаем, ведь именно оттуда оно распространилось по всему миру вместе с шелком. Нежная, простая и лёгкая ткань ценилась тогда на вес золота и экспортировалась из Китая в Японию, Центральную Азию, а оттуда на Ближний Восток и в Индию. Вследствие, этот самый торговый путь и получил название Великого шелкового пути.

У истоков XIX столетия Миязаки Юдзен создал собственный стиль, применяя трафареты и прокрашивание с защитным составом. Его работы мгновенно можно отличить: роскошные рисунки размещаются в пределах четких ограниченных участков.

В 1835 г. в голландском городке Лейдене была открыта первая в мире фабрика по изготовлению батика. Затем за ней такие фабрики возникли в Роттердаме, Апелдорне, Хелмунде и Харлеме. Для того чтобы обучить работников этих предприятий голландцы не поскупились нанять мастеров из Индонезии. Возвращаясь на Яву, эти эксперты налаживали изготовление батика на своей родине. В те времена воск наносился с помощью специальных печатных штампов, что существенно удешевляло изготовление и позволило получать весьма замысловатые орнаменты.

После внезапного обвала международной экономики в 1920-х годах батик из промышленного изготовления вновь стал ремеслом одиночек. В Голландии открылась школа батика. Батик преобразовался в декоративно-прикладное искусство.

Итак, в Европе батик стали использовать при изготовлении декоративных тканей с первой половины XIX столетия, при этом незначительное производство наладили голландские мастера, немцы же первыми поставили его на поток.

В России батик возник приблизительно в 20-е годы. Русские мастера усмотрели европейскую технику и стилистику, однако не ведали её истоков и никак не основывались на ту или иную традицию. Они объединялись в артели и занимались созданием панно, платков, шалей и получали заказы на театральные и сценические занавесы или шторы для кафе. Немаловажную роль в развитии техники окраски ткани в России сыграл русский художник Лев Бакст. Он очень много трудился над дизайном театральных костюмов и ввёл в одежду восточные мотивы.

В 1936-х годах в России возникли артели, которые изготавливали специально на заказ шарфы, косынки, шали, интерьерные изделия.

В 50-х годах в сфере росписей по ткани остались известны имена таких мастеров декоративно-прикладного искусства, как А. Алексеева, Т. Алексахина, Н. Вахмистров, К. Малиновская и др. Непосредственно они стояли у истоков развития батика в нашем государстве. Позже начали появляться декоративные панно и живопись на ткани. Дальнейшее распространение батик получил в 70–80-е годы прошлого века [7].

Как бы вы отнеслись к тому, если бы узнали, что преподавание искусства росписи тканей вели в школе, на уроках изобразительного искусства? Ведь азы батика достаточно доступны и актуальны в условиях общеобразовательной школы. Побеседуем же о главных материалах, применяемых в батике.

Кисти – основной рабочий инструмент для батика. От их свойств и качеств в большей степени зависит результат. Хорошие кисти довольно дороги, не любая кисть годится для росписи ткани. Кисти, предназначенные для акварельной живописи и росписи батика, должны хорошо брать и легко отдавать краску. Используя круглые кисти, необходимо проследить за тем, чтобы намоченная кисть имела острый нераздвоенный кончик. Тонкие кисти незаменимы при проработке мельчайших элементов и рисунков, в то время как толстые используются для больших участков. Большие зоны хорошо расписывать мягкими и широкими или большими плоскими кистями. Порой используют и так называемую веерную кисть, наносящую краску очень тонкими, плотно прилегающими друг к другу мазками, создающую интересные структуры. Для росписей батика используются такие виды ворса кистей, как красная куница, беличий волос, вытянутые полиамиды [3].

Рама – один из самых необходимых предметов при росписи шелка. Существуют различные конструкции рам, обеспечивающие тугое натяжение шелка. Однако самой востребованной рамой среди

профессионалов считаются рамы без ступенчатой раздвижки, ведь с помощью гаек их можно подогнать под любой размер. Это обеспечивает ровное натяжение шёлка.

Для натягивания ткани на раму используются трёх зубчатые кнопки и булавки с головкой. Кнопки рекомендуются для натягивания шелка с незаработанными краями. Для готовых платков и шарфов лучше использовать булавки, поскольку после их удаления остаются лишь маленькие проколы.

Так же в росписи применяют пластмассовые флаконы с пипеткой, для работы с резервирующим составом, пульверизатор для аэрозольной росписи ткани, мягкий карандаш по шёлку, палитра и фен, ускоряющий процесс высыхания краски. Для запаривания большинства современных красок по шёлку используется утюг, хотя есть такие красители, которые можно закрепить на ткани только с помощью густого, горячего пара в профессиональных устройствах, предназначенных для батика.

Ткань, независимо от выбранной вами техники, должна быть из натуральных волокон.

Чтобы избежать возможных разочарований и ошибок следует проверить натуральность ткани до начала работы. Легче всего это определить с помощью горения (табл.).

Таблица

Определение типа волокна по характеру горения

Волокно	Характер горения	Запах при горении
Хлопок, вискоза, лен	Горит быстро, полностью сгорает. Оставляет светло-серую золу	жженой бумаги
Шелк, шерсть	Горит плохо, оставляя маленький темный шарик на конце	жженого рога
Искусственные волокна	Не горят, плавятся, образуя на конце шарик	нет запаха

Для экспериментов и для тренировок лучше использовать тонкие хлопчатобумажные материи – мадаполам, маркизет, батист или шифон. Белое простынное полотно, ситец, бязь используются для горячего и узелкового батика. На натуральный шелк лучше переходить, когда человек достаточно овладел техникой росписи. Шелковые ткани очень разнообразны и по-разному поддаются росписи. Тонкий шелк – понже, креп-шифон – идеален для начинающих, особенно подходит для контурной росписи. Красящий материал на эти ткани ложится ровно и очень хорошо расплывается. Более плотные ткани – дюпон, туаль, креп-сатин, крепдешин и креп-жоржет – тоже подходят для работы в технике нанесения контуров, поскольку на них быстрее закрепляются разделяющие линии, чем на плотных шелках, таких как шелк-бурет, тусса. Эти виды шелка могут быть использованы для нанесения воска или для набивки уплотненных красок, однако, при условии, что разъединяющий материал достаточно хорошо проникает в ткань. Приступая к работе с большой поверхностью в этом надо убедиться заранее.

В настоящее время выбор красок для батика очень обширен. Одни краски разводятся только лишь спиртом, другие разбавляются также и водой. Различаются они и по способам закрепления – утюжкой, горячим воздухом, влагой или паром, причем каждая из них имеет как свои достоинства, так и свои минусы. Однако, тем не менее, безусловное предпочтение специалисты отдают качественным краскам, закрепляемым посредством запаривания: по сравнению с другими красками они имеют целый ряд преимуществ. Для достижения наилучших результатов чаще всего используется высококонцентрированная краска для росписи по шелку “Elbesoie” французской фирмы “LEFRANC & BOURGEOIS”. Она применима в любой технике, имеет 30 легко смешивающихся и не меняющихся после закрепления оттенков цвета. Elbesoie разводится водой, благодаря чему не имеет неприятного запаха, характеризуется чистотой цвета и высокой светостойкостью, не влияет на эластичность шелка, сохраняет его блеск. После закрепления красок изделие можно стирать при температуре до 40°C или отдавать в химическую чистку [1].

Состав наносится кисточкой или флакончиком с пипеткой. Покрытые контурным составом участки перестают впитывать краску и сохраняют первоначальный цвет шелка. В отдельных случаях для получения особого эффекта применяется золотой, серебряный или цветной контурный состав.

Для создания специальных неповторимых эффектов используются такие материалы, как спирт, соль, мочевины, и фабричные материалы, для проявления различных пигментов и создания причудливых рисунков и узоров. Бусины, стразы и другие мелочи могут служить дополнительным украшением работ, особенно аппликаций.

Рассмотрим основные приёмы работы с шёлком.

1. Узелковый батик. Завязывание ткани в простые узлы – главный метод в узелковом крашении материи. Взамен узла зачастую используют обматывание ткани верёвками или нитью. Точки или маленькие кружочки можно получить, поддевая ткань иголкой, обвязывая ее ниткой и затягивая петлю. С целью получения наилучших результатов нить берут толще и обматывают ее по несколько раз. Чтобы создать мраморный узор ткань необходимо скомкать в клубок и обмотать веревкой. Если обвязывание и окрашивание клубка произвести несколько раз, можно получить более разнообразный узор. При крашении в узелковой технике так же используют горошины, бусины, камешки, круглые пуговицы. В ткань оборачиваются эти предметы и обматываются нитью довольно туго. Ткань, обтягивающая предмет, окрашивается ровно, а вокруг получается звездчатая округлая форма. Складывание образует на ткани геометрические узоры, а также позволяет повторять рисунок, образованный обмотками столько раз, сколько была сложена ткань. Прошивание ткани используется, как правило, в сочетании с приемами складывания и обматывания нитками и веревками [5].

2. Горячий батик. В горячем батике роль резерва выполняет расплавленный воск или парафин. В традиционном горячем батике работа основывается на перекрывании плоскостей горячим восковым составом, от светлого к тёмному, но иногда требуется проработать рисунок линейно. Поэтому в традиционном батике узор наносится специальным инструментом – чантингом, который представляет из себя медную чашечку с носиком, прикрепленную к деревянной или бамбуковой ручке. Чантинг позволяет наносить сложнейший традиционный узор из тонких линий и множества мелких точек. Восковая смесь кипит на водяной бане, носиком зачерпывается горячий состав и обводятся нужные контуры. Брызги резерва и кракелюры используют как декоративный прием. При помощи брызг изображаются снежинки или звезды [1].

3. Холодный батик. В отличие от горячего батика, данный метод не требует удаления резерва после окрашивания, он более прост и безопасен и поэтому относится к числу самых популярных приемов росписи ткани. В холодном батике используется в основном натуральный шелк. Для этого вида росписи наиболее характерны белые и цветные линии, которые отделяют одно цветовое пространство от другого, все детали рисунка имеют четкую границу и расписываются красками только внутри резервной линии. В результате рисунок приобретает графическую четкость. В холодном батике используется прозрачный резервный состав, растворимый в бензине. Готовый резерв можно купить в магазинах, где продаются товары для художников. Импортные контурные составы могут быть окрашены в различные цвета. При нанесении на шелк, жидкие краски обычно растекаются по всем направлениям, подчас неконтролируемо и чаще всего без образования четких контуров. Предварительно нанеся резервные средства специальной стеклянной трубочкой с резервным составом, можно предотвратить растекание красок и разделить одно цветовое поле от другого. В этом и заключается основной прием техники росписи с нанесением контуров. При росписи несколькими красками по сырой ткани, они перетекают друг в друга, расплываясь, как акварель на бумаге. Можно использовать переливы двух близких оттенков, контрастных цветов или сочетание краски и чистой воды, в зависимости от художественного замысла.

Еще один распространенный эффект достигается с помощью поваренной соли крупного помола. Кристаллы соли помещаются на влажную ткань и притягивают краску, высветляя фон вокруг. Гранулы мочевины (карбамида), наоборот, отгоняют от себя краску [6].

Рассмотрев основные техники росписи по ткани, изучив необходимые для данной работы материалы, мы можем оценить, насколько простым может быть внедрение уроков по батiku в современной школе. Уроки изобразительного искусства, как нельзя лучше, способствуют реализации данных технологий росписи. Процесс может быть настолько неординарным и увлекательным, что многие учащиеся захотят увидеть себя в роли настоящего художника по росписи ткани и изучить эту технику более подробно самостоятельно. На уроках необходимо показать учащимся все основные средства росписи, рассказать о происхождении батика и испытать на практике современные приёмы росписи по ткани. Уроки можно строить по следующей схеме: учитель предлагает детям наносить краску на ткань в нескольких техниках росписи: горячий, холодный и узелковый батик. Учащиеся «почувствуют» ткань и краски и приобщатся к художественному самовыражению.

В ходе работы мы определили понятие «батик» и выяснили, что у данного искусства художественной обработки ткани есть очень интересная история, что её стоит внедрить в систему школьного образования.

Также был тщательно изучен инструментарий и материал, необходимый для изготовления батика, выявлены различные техники росписи батика, а именно горячий батик, холодный батик и узелковый батик. Мы попытались рассмотреть особенности технологий изготовления каждого из этих видов росписи и использование их в условиях урока изобразительного искусства в школе.

Несмотря на то, что батик – очень древнее искусство, его можно назвать вечно молодым, т. к. натуральный шёлк – один из самых изысканных и красивых материалов, применяемых людьми для изготовления одежды, украшения предметов интерьера. Батiku посвящены следующие строки: «Пестрый батик с запахом сандала, солнечных оттенков шелк прохладный...». Авторский батик всегда неповторим. Из-под кисти художника выходят уникальные вещи и всегда в единственном экземпляре. Свадебные наряды, украшенные ручной росписью, вновь завоевывают подиумы. Изучая батик в школе, учащиеся будут активнее приобщаться к декоративно-прикладному искусству и искусству самовыражения, именно в школьном возрасте формируются основные культурные принципы и интересы человека.

Литература

1. Давыдов С.А. Батик. Техника, приемы, изделия: энциклопедия. М.: АСТ/Астрель, 2008.
2. Дворкина И.Н. Батик. Все о картинах на ткани: практическое руководство. М.: Академия развития, 2006.
3. Жолобчук А.В. Подарки из батика: практическое руководство. М.: АСТ/Астрель, 2003.
4. Зайцева О.В. Батик: практическое руководство. М.: АСТ/Астрель, 2008.
5. Махмутова Х. Предметы интерьера в технике батик и аппликация. Делаем сами: практическое руководство. М.: Стрекоза, 2006.
6. Моргадес К. Роспись по шелку: для начинающих: практическое руководство. М.: АРТ-Родник, 2000.
7. Перелешина И.А. Батик. От основ к импровизации. Законы композиции и цвета. Холодный батик. Горячий батик и др.: практ. руководство. СПб.: Паритет, 2008.

ANASTASIYA SHCHUKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TRADITIONAL PAINTING TECHNIQUES OF BATIK IN THE CONDITIONS OF TRAINING TEACHERS OF ART

The article deals with the technology of making batik in various techniques of textile painting, the history of batik, features and artistic methods, tools and material used in modern textile painting. The concept of batik is defined. The features of processing of the basic types of paintings in the conditions of comprehensive school are revealed.

Key words: *batik; textile painting; decorative and applied arts; artistic processing; cold, hot, tie-dyeing batik; Art; Education science.*

Педагогические и психологические науки

УДК 37.015.3

А.В. БОЧАРОВА

(silence-2105@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОЗНАННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА*

Проанализированы основные аспекты осознанности профессионального выбора. Выявлена низкая степень осознанности профессионального выбора выпускников средней школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, осознанность выбора, профессиональная ориентация, профильное обучение.

Для понимания важности профессионального самоопределения следует обратиться к мысли Е.А. Климова, которая может быть выражена формулой «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [2, с. 40]. Суть этих слов заключается в следующем: момент выбора – это финальный этап долгого пути профессионального самоопределения. До принятия решения о своем профессиональном будущем человек последовательно формирует собственное мнение и отношение к тем или иным областям труда. Начинается данный процесс в дошкольном возрасте с сюжетно-ролевой игры. Также последовательно происходит оценка собственных возможностей, склонностей, интересов. Профессиональный выбор является не однократным актом, а методичным и сложным процессом самоопределения.

Говоря о профессиональном самоопределении, стоит отметить, что профессиональное самоопределение тесно связано с жизненным самоопределением, а также может являться средством реализации последнего. Данное утверждение подчеркивает важность осознанного выбора профессии и способности принять ответственность за него, т. к., выбирая профессию, человек выбирает образ жизни. Так, Н.С. Пряжников, высказывая своё мнение «о неразрывной связи профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни» [3, с. 16], подчеркивает сущность профессионального самоопределения, которая заключается в «самостоятельном и осознанном нахождении смыслов» [Там же, с. 17] профессиональной деятельности и функционировании в определенной социально-экономической ситуации.

Высшим проявлением жизненного самоопределения Н.С. Пряжников называет личностное самоопределение, которое обозначает как «нахождение самобытного “образа Я”, постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» [Там же, с. 23]. Таким образом, профессиональное самоопределение связано с личностным самоопределением и обуславливает социально-психологическую зрелость личности.

Из сказанного следует, что профессиональное самоопределение является частью сложной системы и имеет свою структуру. Несмотря на важность данного процесса, профориентационная работа в образовательных учреждениях не проводится на должном уровне. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников сводится к малоэффективным и редким консультативным встречам с учащимися 9 и 11-х классов.

Как результат, в настоящее время всё реже встречаются специалисты, работающие с энтузиазмом и четким представлением о том, какое место в своей профессиональной сфере они зани-

* Работа выполнена под руководством Зотовой Н.Г., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

мают. В современном мире наличие диплома о высшем или среднем специальном образовании не гарантирует компетентность и профессионализм со стороны специалиста и вакантное место со стороны работодателя. Данные факты приводят нас к выводу о том, что многие факторы при выборе профессии не были учтены и бывшие выпускники не пользовались формулой выбора профессии («хочу – могу – надо»).

Именно поэтому мы обращаемся к категории осознанности профессионального выбора. Осознанным выбор профессии можно назвать, если он построен с учетом интересов и возможностей личности, а также на основе понимания особенностей выбираемой профессии и ее значения для собственной жизни. Ведь выбор профессии это – определение образа жизни и стратегий личностного развития. В контексте нашей темы осознанность личности можно представить, как умение в ситуации выбора дать самому себе ответ на четыре вопроса: «кто я?», «куда я иду?», «как иду?», «зачем иду?». Осознанность – это состояние или качество осознания чего-либо; определяется, как способность человека воспринимать и познавать события своей жизни, когда человек пытается понять смысл своего предназначения на определенном жизненном отрезке.

Целью нашего исследования стала попытка изучения степени осознанности представлений учащихся 9-х классов о своей дальнейшей профессиональной траектории. Экспериментальной базой стала «Гимназия № 16 Тракторозаводского района Волгограда». В исследовании приняли участие 43 учащихся 9-х классов. В качестве гипотезы выступило предположение, что выпускники средней школы совершают профессиональный выбор в большинстве случаев малоосознано, руководствуясь при этом факторами, не относящимися к психологическим аспектам осознанного выбора. Однако существует противоречие между потребностью в исследовании осознанности профессионального самоопределения и недостаточным уровнем разработанности диагностического инструментария для рассмотрения её особенностей.

Таким образом, для изучения данного критерия нами была составлена анкета, включающая в себя два блока, один из которых был построен на методе незаконченных предложений. Все вопросы группируются по направлениям:

- жизненные планы школьников;
- увлечения и профессиональные намерения;
- знания о профессии;
- оценка своей пригодности;
- эффективность профориентационной работы.

Полученные результаты помогли понять, насколько глубоко мотивирован профессиональный выбор, осознана общественная значимость профессии, оценены психологические возможности, точны представления о содержании и условиях труда по выбранной профессии.

Проанализировав анкеты испытуемых на предмет их представлений о будущей жизни, мы можем выделить следующие особенности:

1. 70% опрошенных собираются продолжить своё обучение в вузе, 33% из которых планируют совмещать обучение в вузе с работой. Большинство учащихся, а именно 58%, считает обучение в вузе гарантом того, что они смогут стать хорошими специалистами. Неопределивших дальнейший путь обучения всего 9%. Из 70% опрошенных только 32% знают, в каком именно вузе смогут освоить выбранную профессию.

2. Практически 50% выпускников средней школы при выборе профессии руководствуются таким показателем, как возможность хорошо зарабатывать. 35% опрошенных наиболее важным в выборе профессии считают интерес и творчество в работе.

3. Что касается ценностных ориентаций молодежи, то на первое место, практически единогласно, они поставили семью. Второе место с небольшим перевесом в системе ценностей занимает хорошее здоровье, а карьера и материальное благополучие оказались не востребованными среди опрошенных.

Здесь наблюдается противоречие между этим показателем и данными, полученными относительно мотива профессионального выбора – возможности хорошо зарабатывать, который стал ведущим у 50% опрошенных.

Таким образом, большинство выпускников средней школы планируют поступить в высшее учебное заведение, чтобы стать хорошими специалистами в своей трудовой области. Семья в системе ценностных ориентаций современных девятиклассников занимает главенствующую позицию. Карьера в системе их ценностей занимает последнее место, что вызывает беспокойство. По мнению Н.С. Пряжникова, «если рассматривать профессиональное самоопределение в тесной взаимосвязи с жизненным и личностным самоопределением, понятия карьера и профессиональное самоопределение оказываются вполне соотносимыми» и «таким образом, современное понимание карьеры – это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни» [3].

Следующий блок вопросов по тематике представляет собой изучение увлечений и профессиональных намерений учащихся:

1. Вопрос выбора профильного класса и интересующих предметов для многих ещё открыт, поскольку среди обучающихся, планирующих продолжить обучение в 10 классе, 35% не определились с выбором профиля.

2. 25% опрошенных связывают выбор того или иного профиля с будущей профессией, а большинство всё-таки с интересом к входящим в него предметам. Затруднились ответить на данный вопрос 9% учащихся.

3. Практически в равном количестве распределились ответы школьников на вопрос: «Допускаете ли вы возможность того, что в будущем вам придется переучиваться и осваивать другую профессию?». Допускают мысль о возможной смене профессии 35% обучающихся, не допускают – 32% и никогда не задумывались о такой ситуации – 28%.

4. Вопрос о том, какую профессию хотели бы освоить выпускники средней школы, отразил важную проблему в профориентации учащихся – только половина (51%) опрошенных определилась с выбором профессии (вопрос осознанности на данном этапе не рассматривается), а 49% опрошенных не смогли дать ответ.

Данный блок вопросов позволил сделать вывод о том, что довольно-таки высокий процент выпускников средней школы до сих пор не выбрал профильный класс для дальнейшего обучения. Результаты неудовлетворительны, т. к. на момент проведения опроса прошло полтора месяца второго семестра, соответственно, к этому времени учащиеся должны были определиться не только с предметами для сдачи ОГЭ, но и дальнейшим обучением в целом. Малоудовлетворительным также является низкий процент учащихся, связывающих выбор профильного класса с будущей профессией. Большинство же учащихся при выборе профиля исходят из понятия «хочу» и допускают возможность смены профессиональной деятельности в будущем. Помимо этого, лишь половина опрошенных знает, какую профессию им хотелось бы освоить.

Далее нами были рассмотрены ответы учащихся отражающие их знания о предполагаемой профессии. Получены следующие результаты:

1. Четкое представление о том, какие предметы школьной программы важны для будущей профессии, имеют 44% учащихся. 25% девятиклассников при ответе на данный вопрос исходят из своих способностей и интересов, а не требований к профессии. 12% учащихся назвали предметы, несоответствующие выбранной профессии, а 19% не смогли ответить на поставленный вопрос.

2. Наличие близких или родственных профессий и специальностей относительно избранных подтвердили 49% учащихся, а опровергли существование таковых – 37%.

3. Большинство учащихся, а именно 58%, не смогли назвать близкие или родственные профессии и специальности. Хорошо ориентируются в мире профессий и имеют определенные знания о бу-

душей профессии только 28% опрошенных. Оставшиеся проценты распределились следующим образом: 9% учащихся назвали неродственные профессии, а 5% подменили родственные профессии типом деятельности, характерной для выбранной профессии.

4. Основные особенности условий труда выбранных профессий также осознаваемы не всеми: только 23% учащихся имеют представление о содержании трудовой деятельности, 21% подменяет реальные условия труда своими предпочтениями, высказали поверхностные суждения об условиях труда 12% опрошенных и не смогли ответить на данный вопрос 44% учащихся.

Вывод, который можно сделать из ответов описанного выше направления, заключается в том, что меньше половины опрошенных выпускников средней школы имеют сформированное представление о будущей профессии.

Способность к оценке своей профессиональной пригодности мы изучили в четвертом направлении вопросов анкеты. В результате были получены следующие данные:

1. Не выявили у себя проявлений профессионально важных качеств ни в какой из предложенных видов деятельности 49% учащихся. 25% опрошенных наблюдают у себя профессиональные качества в процессе учебной деятельности и 21% во время самостоятельной работы (подразумевается не вид контроля), а на факультативных занятиях – всего 5%.

2. Однако ответить, какими именно профессионально важными качествами они обладают, смогли немногие. 39% не смогли ответить на поставленный вопрос, 25% перечисляли качества личности, не связанные с избранной профессией. 18% учащихся при ответе на вопрос подменяли понятие профессионально важных качеств умениями и навыками, необходимыми в выбранной профессии, и лишь 18% опрошенных смогли среди профессионально важных качеств назвать те, которыми они обладают.

Четвертое направление вопросов анкеты помогло понять искренность ответов учащихся. Из 51% опрошенных, отметивших у себя наличие профессионально важных качеств, только 18% смогли подтвердить это, назвав их.

Последнее направление вопросов помогло получить представление об эффективности профориентационной работы и степени участия взрослого в самоопределении школьника. Получены следующие результаты:

1. Среди факторов, мешающих школьникам в осуществлении профессионального самоопределения, названы отсутствие устойчивого интереса к чему-либо и неуверенность в себе. Выбор каждого фактора в процентном соотношении составил 21%. На ступень ниже по частотности выборов помещена плохая информированность о профессиях – 16%.

2. По собственной инициативе об избранной профессии беседовали с родителями 65% учащихся 9-х классов. В подтверждение этому выступил следующий показатель: в наибольшей степени на выбор профессии повлияли родители и сами школьники, т. е. 35% учащихся отметили, что выбор профессии стал самостоятельным решением.

3. Своё решение о выборе профессии считают окончательным 40% из определившихся.

Приведенные выше показатели свидетельствуют о ведущей роли родителей в профориентации. Выявлены также были и проблемы, препятствующие профессиональному самоопределению – неуверенность в себе и отсутствие устойчивого интереса.

Инструментарий, использованный нами в ходе исследования, помог отследить осознанность планируемой профессиональной траектории, которая имеет следующую структуру: хочу освоить профессию (...) – получить данную профессию могу в этом образовательном учреждении – для поступления мне нужны такие предметы – углубленное их изучение могу получить в профильном классе, а также хочу освоить профессию (...), потому что мне нравится (...), я могу (...), она востребована, т. к. (...), особенность моей работы будет заключаться в (...), в случае каких-либо обстоятельств я смогу овладеть близкой/ родственной профессией (...).

В ходе исследования было выявлено, что при анализе осознанности профессионального выбора необходимо учитывать следующие аспекты:

- самостоятельность выбора;
- уровень притязаний личности;
- оценка собственных возможностей, склонностей, интересов;
- наличие точного плана действий по овладению выбранной профессией;
- возможные альтернативы в профессиональной траектории;
- позиция взрослого по отношению к профессиональному выбору школьника.

Изучив анкеты выпускников средней школы в отдельности на предмет наличия в их ответах просматривающейся осознанной профессиональной траектории и затронутых аспектов осознанного выбора, мы выделили всего 6 выпускников средней школы, которые имеют четкое представление о своём профессиональном будущем, что составляет 14% от общего числа опрошенных девятиклассников.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: современные выпускники средней школы не готовы к осознанному профессиональному выбору. Правильный профессиональный выбор и, как следствие, успешная профессиональная деятельность определяют многое в жизни человека. Однако, если профессиональный выбор сделан неосознанно, то личность многого лишается. Девятиклассник стоит перед наисложнейшим выбором, т. к. мир профессий и возможности современного абитуриента очень велики.

В связи с этим вспоминается классическое исследование, которое провела профессор Стэнфордского университета, Шина Айенгар, известное как «эксперимент с джемом». Суть эксперимента заключалась в том, что покупателям давался купон на скидку при покупке любого джема. В первый день предлагалось 6 сортов, а во второй – 24. Большинство покупателей подходило к столику с 24 сортами, но покупок они делали в 10 раз меньше, чем у столика с 6 банками джема. «Людей привлекал широкий ассортимент, но разнообразие было настолько большим, что они терялись и отказывались вообще что-либо покупать» [1, с. 76]. Так и современные выпускники находятся в «океане» разнообразных профессий, что усложняет задачу и увеличивает вероятность неверного решения. При этом на них лежит огромная ответственность за выбор будущей профессии.

Ошибочный выбор, сделанный в школьном возрасте, может повлиять не только на жизнь человека, но и на социум в целом, предоставляя ему немотивированного работника с низким уровнем профессионализма.

Общество также может влиять на профессиональное самоопределение человека. На сегодняшний день рынок труда меняется с высокой скоростью: переосмысливаются нравственные ценности и ориентиры, запросы социума на востребованные профессии, конкурентоспособность молодых специалистов. В сложившихся обстоятельствах нестабильного социально-экономического развития проблема профессионального самоопределения школьников ставится еще острее. Выпускник не способен самостоятельно оценить условия рынка труда и спрогнозировать востребованность выбранной им профессии на 4–5 лет вперед.

Таким образом, школьники нуждаются в помощи в процессе формирования профессионального самоопределения. Всестороннее содействие обучающимся оказывает психолого-педагогическое сопровождение, способное помочь подросткам и старшеклассникам принять взвешенное и осознанное решение относительно своего будущего и ответственность за свой выбор.

Подводя итог, необходимо отметить, что основой профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих склонностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономической ситуации.

Литература

1. Джей М. Важные годы: почему не стоит откладывать жизнь на потом / пер. с англ. Н. Яцюк. 3-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1996.

ALINA BOCHAROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONSCIOUSNESS AS A KEY FACTOR OF EFFECTIVE PROFESSIONAL CHOICE

The article deals with the analysis of the main aspects of conscious professional choice. The low degree of consciousness of the professional choice of secondary school graduates is revealed.

Key words: *professional identity, conscious choice, professional orientation, subject oriented education.*

УДК 005.9:331.109.6

К.О. ДОЛОНДУЦКАЯ
(zvezda13vsemogu@mail.ru)
Институт мировых цивилизаций

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ КОНФЛИКТОВ*

Уточняется понятие производственного конфликта, его особенности, а также выделяются факторы производственного конфликта. Анализируются подходы к причинам конфликтов в организации, рассматриваются объективные и психологические причины производственных конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, производственный конфликт, причины производственного конфликта, психологические детерминанты конфликта на производстве.

Термин конфликт происходит от англ. *conflict* или лат. *conflictus* – столкновение. Проанализировав большое количество толкований понятия конфликта, следуя за Н.В. Гришиной, останавливаемся на определении конфликта как проявления объективных или субъективных противоречий, выражающихся в противоборстве сторон [4].

Н.В. Гришина рассматривает признаки конфликта, которые объединяют большинство толкований этого термина [Там же]:

- биполярность как противоборство двух сторон, столкновение интересов;
- активность, которая направлена на преодоление столкновения и реализуется в попытках убедить оппонента, доказать, переубедить, в противоборстве, в желании разрешить конфликтную ситуацию, поиске выхода из неё;
- субъектность сторон конфликта, людей, наделённых самосознанием и сознанием, волевыми качествами и способных к действиям по изменению ситуации.

Особую роль в изучении всех конфликтов имеют конфликты в организациях. Организация управляет и координирует поведение работников, имеющих разные виды деятельности, объединяет их в единый процесс труда, решает задачи не только производственные, но и способствует развитию своих членов. Здесь в поле непосредственной коммуникации складываются первоначальные представления людей, формируются мнения, вырабатываются привычки работников [2, с. 234]. Это – организм живой, имеющий стадии процесса рождения, развития и умирания, каждый из этих этапов имеет свои характеристики, в том числе и по уровню конфликтности.

Конфликты в организации – это столкновения между субъектами социального взаимодействия внутри организации, которые возникают на основе противоречий в основных элементах ее внутренней среды и под влиянием внешних факторов [Там же].

К значимым характеристикам организации, детерминирующим специфику конфликтов в ней, А.И. Пригожин относит [12]:

- ее локальность и, соответственно, некоторая управляемость и возможность прогнозирования конфликтов в организации;
- четко заданная ролевая структура. Особенность ее в выдвижении на первый план профессионально важных качеств и должностных инструкций, а также в определенном ограничении свободы в исполнении своих профессиональных ролей. За редким исключением личностные качества и проблемы в работнике занимают более высокое положение. Их размытость делает их неуловимыми для исследователя, однако не учитывать их нельзя, это чревато крупными ошибками и ложными выводами;
- работник в организации находится как на ладони, сотрудники образуют общий круг, анонимность действий невозможна, оценка коллектива играет решающую роль в эмоциональном самочувствии каждого и всей его карьере.

* Работа выполнена под руководством Солянкиной Л.Е., доктора психологических наук, профессора кафедры экономической психологии и психологии труда НАНО ВО "Институт мировых цивилизаций".

Сам термин «производственный конфликт» не имеет однозначного толкования. Одним из трудов, где приводится определение производственных конфликтов является «Конфликтология» под ред. В.П. Ратникова, в котором *производственный конфликт* понимается как одна из форм конфликта в организации (наряду с организационным, трудовым, инновационным), заключающаяся в выражении противоречий в производственных отношениях трудового коллектива. Под этим определением понимаются все конфликты: межличностные, межгрупповые, между личностью и группой, которые имеют место непосредственно в производственном коллективе, т. е. производственный конфликт и конфликт в организации, с точки зрения этих авторов, синонимичны. Однако авторы разводят понятия производственного конфликта и трудового (т. е. конфликта между наемным работником и работодателем по поводу трудовых отношений), но в то же время социолог А.Г. Здравомыслов указывает на специфику производственных конфликтов именно как столкновение экономических интересов [7]. За ним О.В. Аллахвердова и другие исследователи описывают производственные конфликты уже как трудовые [1].

Производственный конфликт как один из видов конфликтов в организации имеет ту же структуру, стадии развития, виды и функции, методы исследования, что и конфликт. Однако существуют его особенности, связанные с тремя факторами:

1. Производственный конфликт, как конфликт на производственном предприятии, имеет в своей основе модель человека экономического по А. Смиту [Цит. по: 1]. В своей экономической деятельности человек поступает чаще всего рационально. Он соотносит свои нужды с возможностями, проектами, планами, целями, средствами и способами их достижения. В основе поступков человека экономического лежит целерациональное поведение.

2. Кроме того, работник становится подобным механизму в производственном процессе, отделяется от его конечного продукта, теряя тем самым смысл своей деятельности. В связи с чем, согласно А.Г. Здравомыслову [7, с. 167–171]), рабочий производства часто теряет ценность и смысл своего труда, а удовлетворенность его трудом может сводиться только к удовлетворенности заработной платой, условиями труда (спецификой конкретной своей деятельности), коллективом, в котором он работает.

3. Рационализированное капиталистическое производство само по себе рождает противоборство работодателей и наемных работников [1, с. 195]. Непонимание своего интереса приводит к ситуации борьбы. Кроме того, рабочие и администрация на предприятии представляют собой довольно антагонистические группы, что способствует иллюзорному, стереотипному представлению друг о друге.

Конфликты в организации имеют следующие особенности:

– референтность, сплоченность конфликтующих групп в трудовом коллективе. Референтные группы контролируют поведение своих членов, придавая мотивам конфликтов сверхценность. Отчужденные ценности таким образом имеют самостоятельное существование и затем управляют волей и поведением работников и локальных групп, преобразуя конфликт в самоцель.

– структурные образования в организации складываются не только по объективным признакам, но и по убеждениям, ценностным ориентациям, настроениям и т. д.

Таким образом, такое переплетение объективных и субъективных факторов затрудняет прогнозирование конфликтных ситуаций, делает границы этих групп неопределенными, а состав их довольно разнообразным [12, с. 166].

В связи с тем, что производственный конфликт – это конфликт на производственном предприятии, то могут быть выделены те же типы конфликтов, что и в любой организации. Однако, с другой стороны, источниками производственного конфликта служат производственные отношения трудового коллектива. Следовательно, он рядоположен с такими видами конфликта в организации, как инновационный, позиционный, ресурсный, структурный, динамический, и его необходимо отличать от них.

Определим каждый из них:

а) структурные – это конфликты между структурными подразделениями, отделами;

б) инновационные – это конфликты, связанные с усовершенствованием организации, ее изменениями, в которых неизбежно возникают ошибки в распределении задач, нарушении привычных правил и норм, несоответствии квалификации работника вносимым инновационным изменениям;

с) позиционные – это конфликты значимости субъектов социального взаимодействия внутри организации. Причины их кроются в задачах и целях, эгоизме и неадекватной оценке себя в понимании места и роли структурной единицы организации;

д) ресурсные конфликты – это конфликты, возникающие в процессе распределения и использования ограниченных ресурсов, нарушения принципа справедливости и целесообразности в их распределении;

е) динамические конфликты – это конфликты, связанные с социально-психологической динамикой организации и отражающие этапы развития коллективов внутри организации. Чаще возникают в новых коллективах до формирования стабильной неформальной структуры.

Производственные конфликты могут быть классифицированы в зависимости от участвующих в них субъектов [9, с. 243]:

1) внутригрупповые – конфликты внутри малых производственных групп:

а) горизонтальные конфликты – конфликт между работниками;

б) вертикальные конфликты – конфликты между руководителями и подчиненными;

с) конфликт между работниками различной квалификации, возраста.

2) межгрупповые конфликты – конфликты между малыми производственными группами;

3) конфликты между производственными группами и административно-управленческим аппаратом;

4) конфликты между совладельцами предприятия [Там же, с. 243–250].

Кроме вышеприведенной классификации, можно также выделить следующие виды конфликта:

– по масштабу: локальные и общеорганизационные; мирные и непримиримые;

– по степени «созревания»: угасающие, зрелые и зарождающиеся;

– по исходу: деструктивные и конструктивные;

– слепые (когда инерция эскалации конфликта приводит к потере первоначальной цели конфликта, и доминирование над соперником имеет первостепенное значение) и рациональные (когда поведение сторон логически обусловлено рассчитанными ходами с учетом шансов на победу).

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов выделяют две группы факторов, которые определяют выбор стратегии поведения в конфликте: факторы ситуации и личностные факторы [2].

К ситуационным факторам относят:

– оценку участниками адекватности и успешности использования стратегии для достижения своих целей в данной ситуации, которая определяется анализом готовности противоборствующей стороны к сотрудничеству, наличием доверия к оппоненту, прошлым позитивным опытом по достижению согласия в конфликте;

– статус участников конфликта, наличие власти, авторитета;

– наличия времени на разрешение конфликта.

К личностным (внутренним) факторам относят:

– ориентированность сторон конфликта на личные интересы или на интересы дела;

– преобладающий тип отношения к окружающим;

– уровень агрессивности человека;

– наличия акцентуаций характера.

Также влияют возраст человека, тип деятельности, склонность человека к нормативному социальному или асоциальному поведению [Там же].

В психологии отсутствует единое мнение по поводу понимания причин возникновения конфликтных ситуаций. В российской психологии важное внимание уделяется общественной детерминации конфликта объективными социально-психологическими и экономическими условиями (Н.Н. Вересов, А.И. Донцов, С.И. Ерина, Ю.Г. Запрудский, А.Г. Здравомыслов, Н.И. Леонов, Т.А. Полозова, Т.С. Сулимова и др.). В результате изменения современного общества, как отмечает Н.И. Леонов, современная

личность в процессе профессиональной деятельности вступает в контакты с множеством других личностей и участвует в разнообразных общественных группах, требования которых могут не совпадать друг с другом или с представлениями самой личности [10]. Эти факторы, без сомнения, играют значительную роль в поведении личности, способствуют появлению конфликтности во взаимодействии между индивидами (когнитивный компонент, выражающийся в локусе контроля и принятии ответственности на себя или перекладывании ее на другого).

В.Ф. Шевчук отмечает, что поведение человека в профессиональном общении характеризуется многовариантностью и спонтанностью, незапланированностью. Таким образом, как подчеркивает автор, необходимо обозначить механизм, позволяющий личности находить компромиссы во взаимодействии, который бы сдерживал или поощрял различные формы поведения (регуляционный компонент) [14].

По мнению А.И. Донцова и Т.А. Полозовой, появление интереса к проблеме производственного конфликта, связанного с развитием социально-психологической науки, в первую очередь вызывается эскалацией классовых противоречий капиталистического общества, стимулирующих социальный заказ на исследования в данной сфере [5]. В.В. Новиков отмечает, что изучение темы конфликтов детально прорабатывается, появляется много теоретических подходов и практических программ разрешения конфликтных ситуаций в производственном коллективе [11].

А.Л. Журавлев и А.А. Вахин отмечают, что конфликт – это интегральное явление, а, значит, в нем одновременно заключены интрапсихические процессы (переживания, эмоции, восприятие, отношение и т. д.) и интерпсихические (взаимоотношения, коммуникация и т. д.) в ситуации взаимодействия личностей в форме столкновения, противоборства [6].

В современной психологии и конфликтологии большое внимание отдается исследованию проблемы конфликта с точки зрения различных видов профессиональной деятельности. Проблемой конфликтов в организациях занимаются такие исследователи, как Ф.М. Бородкин [3], Н.В. Гришина [4], В. Зигерт [8], Н.М. Коряк [3], Л. Ланг [8]. Формирование навыков управлять возникающими в организации конфликтами должно быть организовано уже в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, что требует не просто учения конфликтологической теории, но и тренировку соответствующих профессионально значимых качеств.

Таким образом, многие ученые среди причин конфликтов, в том числе производственных, кроме внешних объективных факторов, выделяли внутренние субъективные психологические, которые, согласно структурному анализу, можно объединить в когнитивные, мотивационные, регуляционные, поведенческие.

Литература

1. Аллахвердова О.В., Викторов В.И., Иванов М.В. [и др.] Конфликтология: учебник. СПб.: Лань, 1999.
2. Анцулов А.Я., Шипилов И.И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2001.
3. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1983.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.
5. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 6. С. 119–123.
6. Журавлев А.Л., Вахин А.А. Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира: материалы I Междунар. конгресса конфликтологов. Сер. Социальные конфликты: экспертиза прогнозирования, технологии разрешения. (г. Москва, 1 января – 31 декабря 2001 г.). М.: Едиториал УРСС. 2001. С. 357–372.
7. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. Россия на путях преодоления кризиса: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Аспект-пресс, 1995.
8. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. М.: Экономика, 1990.
9. Конфликтология: учебник / под ред. В.П. Ратникова. 3-е изд. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
10. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения. СПб.: Питер, 2005.
11. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003.
12. Пригожин А.И. Современная социология организаций: учебник. М.: Интерпракс, 1995.
13. Производственный конфликт: психологические аспекты [Электронный ресурс]. URL: https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b3bc78a4c53b89521306c27_0.html (дата обращения: 02.07.2017).
14. Шевчук В.Ф. Поведение личности: педагогические и психологические проблемы: моногр. Ярославль: Изд-во ЯПИ, 1991.

KRISTINA DOLONDUTSKAYA
Institute of World Civilizations

TO THE QUESTION OF THE CAUSES OF PRODUCTION CONFLICTS

The article deals with specification of the concept of industrial conflict and its features. The factors of industrial conflict are emphasized. The approaches to the causes of industrial conflicts are analyzed; the objective and psychological causes of industrial conflicts are under consideration.

Key words: *conflict, industrial conflict, causes of industrial conflict, psychological determinants of industrial conflict.*

УДК 37.015.3

М.И. КОЛЕСОВА

(sunny.maria00@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Приводятся результаты исследования в младшем школьном возрасте таких свойств внимания, как концентрация, объем, устойчивость. Обозначаются психолого-педагогические условия развития внимания в начальной школе.

Ключевые слова: внимание; свойства внимания: концентрация, устойчивость, объем; младший школьник.

В современной российской и зарубежной литературе имеется ряд теоретических и экспериментальных работ, при анализе которых выясняется, что внимание – процесс, который имеет большое значение в жизни человека: благодаря ему человек может полноценно и целенаправленно воспринимать окружающий мир.

Особенно важное значение внимание приобретает в младшем школьном возрасте, когда ребенок приходит в школу. Именно от особенностей свойств внимания зависит, может ли школьник достаточно быстро перейти от одной деятельности к другой, как долго он может работать с одним и тем же материалом, насколько четко ему удастся вычленять объект из окружающей реальности и как долго обучающийся может изучать его. Вследствие недостаточного развития свойств внимания могут проявляться следующие трудности: неаккуратность в тетради и пропуск букв в письменных работах, непонимание учителя с первого раза, постоянное переспрашивание учителя и т. д., что, в конечном итоге, может привести к неуспеваемости.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день проблемы, которые связаны с развитием внимания у школьников, вызывают тревогу и беспокойство, как у родителей детей, так и у педагогических работников. Статистика свидетельствует, что дети младшего школьного возраста чаще всего страдают от рассеянности, низкой устойчивости, малого объема и недостаточного развития своего внимания, что приводит к нарушению их адаптации, влияет на качество учебной и трудовой деятельности. Развивать и совершенствовать свойства внимания также важно, как и учить письму, чтению, счету, поскольку хорошее внимание – главное условие успешного обучения младшего школьника.

Целью исследования явилось изучение свойств внимания и определение психолого-педагогических условий его развития у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – свойства внимания у детей младшего школьного возраста. Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития внимания в младшем школьном возрасте.

В основу нашей работы положена следующая гипотеза: третьеклассники характеризуются низким уровнем развития таких свойств внимания, как концентрация, объем и устойчивость.

На основе проведенного теоретического анализа научной литературы мы пришли к пониманию, что внимание – это активная направленность сознания человека на те или иные предметы и явления действительности или на определенные их свойства, качества при одновременном отвлечении от всего остального [8]. Основными свойствами внимания являются: концентрация, объем, устойчивость, переключение, распределение.

Внимание младшего школьника характеризуется малой устойчивостью, малым объемом, слабым распределением и концентрацией, а также неразвитой переключаемостью и преобладанием непроизвольного внимания.

* Работа выполнена под руководством Чижо Н.Ю., кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Практическая часть нашей работы состояла в организации и проведении экспериментального исследования по выявлению уровня развития свойств внимания в младшем школьном возрасте.

Констатирующий эксперимент проводился на базе школы МБОУ «Россошинская СШ», в котором участвовали учащиеся 3 «А» класса, в количестве 20 человек (12 девочек, 8 мальчиков), их возраст составлял 8–9 лет.

Для оценки уровня развития свойств внимания мы выбрали следующие методики:

- 1) методика «Тест Мюнстерберга», автором которой является Г. Мюнстерберга, для концентрации [9];
- 2) методика «Запомни и расставь точки», автором которой является Р.С. Немов, для оценки объема внимания [7];
- 3) методика «Тест переплетенных линий» А. Рея для уровня развития устойчивости и концентрации внимания [9].

Эмпирическое исследование позволило выявить следующие особенности в развитии свойств внимания:

1) *концентрации*: хорошая концентрация внимания обнаружена только у 6 испытуемых (30% от общего объема выборки), у остальных же – средний уровень, 8 человек (40%) показали низкие результаты;

2) *объема*: высокий уровень объема внимания выявлен у 8 испытуемых (40%), у остальных же – средний уровень, 2 ребенка (10%) обладают очень высоким объемом внимания, столько же респондентов показали низкий результат;

3) *концентрации и устойчивости*: высокий уровень концентрации и устойчивости внимания обнаружен у 9 испытуемых (45%), столько же учащихся имеют средний показатель, 2 испытуемых (10%) показали низкий уровень концентрации и устойчивости внимания. Также следует отметить, что 4 испытуемых под конец эксперимента начали использовать палец для нахождения выхода линий, а двум учащимся понадобилось больше времени, чем остальным, для выполнения этого задания, что указывает на недостаточный уровень развития изучаемых свойств внимания и быструю истощаемость.

На основе обобщения результатов по всем проведенным методикам мы пришли к выводу, что 10 человек (50%) имеют высокий уровень развития изучаемых свойств внимания, 8 человек (40%) показали средний уровень развития свойств, а 2 ребенка (10%) имеют низкий уровень развития.

При анализе результатов диагностики мы обнаружили следующие «проблемные зоны» в развитии свойств внимания у третьеклассников:

- концентрация внимания у большинства школьников характеризуется средним и низким уровнями развития;
- объем внимания недостаточно высок, т. к. у половины испытуемых выявлен средний и низкий уровень развития;
- устойчивость внимания также развита недостаточно хорошо, большая часть детей имеет средний и низкий уровень развития.

Недостаточный уровень развития свойств внимания привел к необходимости обозначений психолого-педагогических условий по развитию внимания в младшем школьном возрасте.

Теоретический анализ литературы показал, что таковыми являются:

- создание комфортных внешних условий для работы детей [2];
- применение различных видов и форм деятельности;
- поддержание оптимального темпа урока [3];
- изложение и предоставление материала систематично [10];
- четкое формулирование целей заданий, на которые будут направлены действия учеников;
- живость, яркость и образность речи учителя [5];

– проведение систематической развивающей работы школьным психологом, имеющей своей целью развитие свойств внимания у младших школьников, у которых они развиты не достаточно хорошо.

Недостатки свойств внимания не могут быть устранены фрагментарно включаемыми «упражнениями на внимание» в процессе занятий с ребенком и требуют для их преодоления специально организованной работы.

Хорошая организация урока является важным условием привлечения и поддержания внимания. Для этого учитель должен добросовестно подготовиться к нему, продумать план занятий, время. Необходимо, чтобы все необходимые для занятия предметы были на месте и в порядке. Ничто так не демобилизует внимание школьников, как беспорядочная суeta в начале урока, когда разыскивают недостающие пособия, посылают детей за мелом, за забытым классным журналом [4].

Дети приходят в школу без привычки быть внимательными, слушать учителя, вникать в содержание учебного материала. Хорошим условием для воспитания концентрации внимания в первые недели школьных занятий служит чтение учителем рассказов и сказок. Кроме того, это чтение даст учителю ценные наблюдения над учащимися, поможет определить, кто из них отличается большей внимательностью, а кто меньшей. Зная особенности внимания детей, учителю легче будет вести с ними занятия [6].

Смена видов работы помогает поддерживать внимание младших школьников на уроке, однако не стоит этим злоупотреблять. Если деятельность недостаточно продолжительна, то у ребенка не воспитывается устойчивость внимания. Кроме того, всякое переключение с одного вида занятий на другой мешает концентрации внимания, и происходит потеря времени [7]. Разнообразить работу на уроке можно не только сменой занятий. Необходимо, чтобы само изложение материала было не монотонным и однообразным, а носило живой, динамический характер.

Известно, что беседа, в ходе которой ученики не только слушают, но и отвечают на вопросы учителя, сильнее активизирует их работу, лучше привлекает внимание, чем рассказ. Однако и в начальных классах учителю иногда приходится некоторое время рассказывать или объяснять. В таких случаях необходимо, чтобы речь учителя не представляла длинного монолога. Предпочтительно, когда учитель ставит вопросы, на которые сам и отвечает, тогда его речь напоминает живую беседу, диалог. Такая система изложения легче привлекает внимание младшего школьника.

Небольшой отдых (2–3 минуты), физкультминутка на уроке полезно действуют на восстановление внимания детей.

Условием развития устойчивости внимания будет являться наличие у ребенка хобби, увлечения, дела, которое ему особенно интересно. Сосредоточивая свое внимание на нем, младший школьник будет приобретать опыт все более высокой степени концентрации внимания. Концентрация внимания предполагает такую сосредоточенность на своем деле, при которой все происходящее вокруг не замечается [5].

Одно из условий развития свойств внимания – использование приемов осознанного переключения внимания ребенка, которым можно и нужно специально обучать. Переключение облегчается, если взрослые расскажут малышу о том, что ему предстоит сделать, от чего следует отвлечься, когда нужно остановиться и начать новый вид деятельности [1].

Также соблюдение режима дня, наличие обязанностей дома и в школе способствуют развитию внимания и его свойств.

Таким образом, полученные результаты лишь частично доказывают выдвинутую в нашем исследовании гипотезу о том, что третьеклассники характеризуются низким уровнем развития таких свойств внимания, как концентрация, объем и устойчивость, поскольку половина испытуемых имеет высокий уровень их развития.

Перспектива исследования в рамках данной предметной области представляется нам в разработке программы, направленной на развитие свойств внимания.

Литература

1. Айшекенова Д.М. Психолого-педагогические условия развития свойств внимания в начальной школе // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(9). С. 12–16. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470750680.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Ересь Е.П. Организация внимания в учебно-воспитательном процессе. Минск: Нар. асвета, 1974.
3. Истомина З.М. Развитие внимания. М.: Просвещение, 1978.
4. Лурия А.Р. Внимание и память. М.: МГУ, 1975.
5. Ляудис Н.В. Внимание в процессе развития. М.: Владос, 1991.
6. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003.
7. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 2. Психология образования.
8. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2002.
9. Психологический практикум по изучению внимания: метод. указания для преподавателей / сост. Н.А. Зимина. Нижний Новгород: Нижегород. гос. архитек.-строит. ун-т, 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.iprbookshop.ru/46252.html> (дата обращения: 02.02.2018).
10. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей. Ярославль: Акад. развития 1997.

MARIYA KOLESOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ATTENTION PROPERTIES OF YOUNGER CHILDREN

The article deals with the research results in the primary school age of such attention properties as concentration, volume and stability. The psychological and pedagogical conditions for developing attention in elementary school are emphasized.

Key words: *attention; attention properties: concentration, stability, volume; younger schoolchild.*

УДК 159.9

К.С. МЕДНОВ

(mednow77@gmail.com)

Воронежский государственный педагогический университет

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ*

Рассматриваются подходы к понятию психологическое здоровье. Раскрываются понятия «здоровье» и «психологическое здоровье». Показаны результаты сравнительного исследования психологического здоровья старшеклассников и студентов.

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, студенты, старше школьники, личность.

Актуальность темы нашей работы подчеркивается многими исследователями. Так, Н.П. Бабакова пишет: «В ситуации глобальных кризисов – экологического, демографического, геополитического, этнического, нравственного, а также беспрецедентных темпов общественных изменений, значительно усложняющихся условий жизни людей, наблюдается воздействие на человека разных факторов, вызывающих психические напряжения, стрессы, эмоциональную дестабилизацию, что разрушающе сказывается как на физическом, так и на психологическом здоровье» [2, с. 3]. Важными показателями, свидетельствующими о деформации уровня здоровья, являются: рост уровня тревожности и агрессивности, снижение самооценки, утрата необходимого уровня активности. Все это непосредственно ведет к постепенному снижению уровня психологического здоровья. Данные проблемы описаны в работах Г.С. Никифорова [9] и А.М. Прихожан [10].

Уязвимой частью населения в современной социальной среде оказывается юношество, т. к. в юношеском возрасте личность нестабильна и еще не полностью сформирована. Н.П. Бабакова отмечает: «юность – один из сложных, важных и ответственных в плане формирования личности этапов» [2, с. 3], ссылаясь на специалистов, занимающихся проблемой личности в юношеском возрасте, среди которых Л.С. Выготский, А.М. Прихожан, Э. Эриксон и др. Юность можно считать периодом, включающим в себя как окончание школы, так и поступление в высшее учебное заведение. Эти события непосредственно являются переломными моментами в жизни человека, который находится на пути личностного самоопределения.

Психологическое здоровье старших школьников и студентов первых курсов определяется наличием стрессогенных факторов, присущих как студенческой, так и школьной образовательной среде. Данные факторы негативно влияют на учащегося. Увеличение психологической нагрузки в выпускных классах, неизвестность будущего, трудности адаптации в обществе в период становления личности, приводящие к стрессовому напряжению учащихся. Студенческий возраст можно охарактеризовать многообразием эмоциональных переживаний. Для студента данный период является активным в плане вхождения в новую социальную среду. Новые межличностные отношения, перестройка поведения, ускорение темпа жизни – всё это создает определенные трудности для адаптации студентов.

В психологической литературе описаны особенности психологического здоровья обучающихся, например, в работах И.А. Аликина, И.В. Дубровиной, Д.А. Донцова, О.А. Гребцовой, Т.О. Зинченко, В.Э. Пахальяна, О.В. Хухлаевой. Кроме того, описаны особенности психологического здоровья студентов в работах А.А. Волочкова, А.В. Забелиной и др. Понятие «здоровье» можно охарактеризовать многозначностью, сложностью и неоднородностью состава (т. е. оно является синкретичным).

Как отмечает в своих работах С.В. Гальперин, еще в античности появились первые подходы к определению здоровья [5].

* Работа выполнена под руководством Зинченко Т.О., старшего преподавателя кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «ВГПУ».

В середине XX в. понятие здоровья сформулировано в документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов (Цит. по: 1).

В настоящее время исследователи выделяют множество различных подходов к понятию здоровья, систематизируя их, например, А.В. Шувалов обобщает их следующим образом:

1. «Здоровье – это состояние, приближенное к идеальному. Человек не бывает на протяжении всей жизни здоровым.

2. Здоровье – это сложный, многогранный феномен, отражающий проявления человеческой реальности: духовное бытие, телесное существование и душевную жизнь. Соответственно, возможно определение как соматического, психического, так и личностного (рассматриваемого как психологического) здоровья человека.

3. Здоровье – это единовременно состояние и динамический процесс, который включает в себя созревание и рост физиологических структур, развитие и деятельность психической сферы, самоопределение и ориентация личности.

4. В современном обществе признан эффект взаимовлияний “духа”, “души” и “тела” как друг на друга, так и на общее состояние здоровья индивида.

5. Категория «здоровье» изначально индивидуальна и состояние здоровья предполагает в каждом случае специальное персональное освидетельствование.

6. Здоровым человек может быть только при определенных условиях жизни (экологические факторы, качество питания, распорядок труда и отдыха, социальные и культурные факторы и т. д.), удовлетворительные условия для одного человека, могут оказаться болезнетворными для другого» [13, с. 18].

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что здоровье является многофакторной категорией жизнедеятельности человека. Для каждого отдельного индивида понятие «здоровье» имеет свои признаки, особенности и критерии.

Проблема психического здоровья личности рассматривалась российскими учеными с начала XX в. Данная тема научных дискуссий развивалась и углублялась. Огромная заслуга в становлении проблемы и привлечения к ней внимания широкой общественности принадлежит В.М. Бехтереву, который определяет тему психического здоровья еще в самом начале своей научной деятельности [3]. Основные суждения В.М. Бехтерева относительно формирования здоровой личности значительно опередили во времени близкие рассуждения в современной гуманистической психологии. В своих трудах он рассматривает не только психическое здоровье, но и личностное здоровье, что в последующих работах множества ученых будет рассматриваться как «психологическое здоровье».

По В.М. Бехтереву, личность рассматривается как «объединяющее начало» или интеграция всех психических явлений, так и «направляющее начало» – руководство мыслями, действиями и поступками человека к окружающему миру [Там же]. Основы здоровья личности В.М. Бехтерев представляет в его генетических предпосылках, соматической специфике и, конечно, в природных и социальных условиях.

Один из основателей гуманистической психологии А. Маслоу считает, что здоровая личность характеризуется зрелостью и самоактуализацией [8]. А. Маслоу описывает самоактуализацию как направленность личности на раскрытие своего духовного потенциала и созидательных (творческих) возможностей. Он также выделяет две составляющие психического здоровья, а именно: реализовывать себя через принятие других и желание улучшить человечество и развивать свой потенциал через самоактуализацию.

По мнению И.В. Дубровиной, «психологическое здоровье – это психологическое свойство развитой личности» [6, с. 69]. Оно является важнейшим из состояний личности и непосредственно объединено с нравственным развитием человека. Оно предполагает «духовное становление личности», полноту и богатство внутреннего мира.

Основные взаимосвязанные составляющие психологического здоровья:

- психическое здоровье, зависящее от полноценности психического и личностного развития человека;
- психологическая грамотность, позволяющая человеку осознавать особенности и качества своего психического и личностного развития, осознанно к ним относиться;
- психологическая культура личности, обусловленная осознанием человека не только себя в мире, но и себя во взаимодействии с этим миром, развитием гуманистической направленности личности и формирующегося гуманистического мировоззрения;
- психологическое благополучие как показатель психологического здоровья [6].

Укрепление психологического здоровья предполагает внимание к духовному миру человека, его чувствам и переживаниям, интересам и увлечениям, отношению к себе, миру и самой жизни как таковой. Самое главное – научить человека быть хозяином самому себе, учитывать свои индивидуальные возможности и особенности.

По мнению А.В. Шувалова, психологическое здоровье и образование человека взаимосвязаны [13]. Понятие «психологического здоровья» эквивалентно духовному здоровью. Это развитие и характер актуализации человечности в человеке. А.В. Шувалов пишет: «Процесс саморазвития – как сущностная форма бытия человека – начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри неё» [Там же, с. 12].

В своих исследованиях Н.Б. Трофимова приводит результаты оценки психологического здоровья старших школьников [12]. В данном исследовании была экспериментально обоснована взаимосвязь между психологическим здоровьем и умением формировать адекватные ситуации, социальные ожидания и устанавливать конкретные цели.

Студенты во время обучения чувствуют воздействие целого комплекса средовых факторов, которые отрицательно влияют на состояние учащихся, в частности, на физическое, психическое и репродуктивное здоровье. Среди негативных факторов центральную роль играют непрерывное умственное и психоэмоциональное напряжение, информационный стресс, который в своей работе описывает Т.Г. Бохан [4], скудная материальная обеспеченность, потребность совмещать учебу с работой, многократные нарушения режима труда, отдыха и питания. Важность отношения студентов к собственному здоровью описывали в своих работах К.О. Сергадиева и О.О. Лагойкина [11].

Снижение как общего, так и в частности санитарно-гигиенического уровня культуры, способствует распространению саморазрушительных видов поведения: употребление алкоголя, наркотических и психотропных веществ, курение. Г.В. Косовский, анализируя данные образа жизни студентов, установил тенденцию к росту числа вредных привычек среди студентов от 1-го курса к студентам выпускных курсов [7]: курение (+29,7%), злоупотребление алкоголем (+47,6%), прием психотропных веществ (+32%) Также не был упущен из виду сам образ жизни студентов, зафиксировано: устают после занятий 74,5% из 100% студентов, 50% студентов испытывают стрессы и нервные перегрузки; один из трех студентов не соблюдает режим питания, имеют трудности со сном 35,4% студентов из 100 опрошенных, каждый пятый студент спит менее 6 часов в сутки, четверть опрошенных ощущают своё одиночество. Данные этого исследования свидетельствуют о низком уровне адаптации к изменившимся условиям жизни, а также описывают причины низкой мотивации соблюдения здорового образа жизни.

Целью нашего эмпирического исследования является определение характеристик психологического здоровья обучающихся 11-го класса и студентов 1-го курса и их сравнительный анализ. Объект исследования: психологическое здоровье учащихся. Предмет исследования: сравнение характеристик психологического здоровья учащихся 11-го класса и студентов 1-го курса.

Контингент исследования: студенты 1-го курса факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФФК и БЖ) и психолого-педагогического факультета (ППФ) Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) в количестве 20 человек (8 девушек и 13 юношей); учащиеся 11-го класса средней общеобразовательной школы № 5 им. К.П. Феоктистова г. Воронежа в количестве 21 человека (7 девушек и 14 юношей).

Использованы психодиагностические методики: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина); Опросник оценочной тревожности Ч. Спилбергера (в адаптации В.Н. Карандашева, М.С. Лебедевой).

Исследование по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» показало, что у школьников наблюдаются следующие результаты: низкий уровень удовлетворенностью жизнью – 14% испытуемых, ниже среднего – 33%, выше среднего – 38%, высокий уровень – 15%. Студенты имеют по данной методике следующие показатели: низкий уровень удовлетворенности жизнью – 5% испытуемых, ниже среднего – 42%, выше среднего – 33%, высокий уровень удовлетворенности имеют 20% студентов. По данной методике не было выявлено выраженных различий между школьниками и студентами.

По «Опроснику оценочной тревожности» общий показатель оценочной тревожности у обучающихся старших классов: низкий уровень – 52%, уровень ниже среднего – 43%, уровень выше среднего – 5%. Подшкала беспокойства: уровень низкий – 62%, ниже среднего – 33%, уровень выше среднего – 5%. Подшкала эмоциональности имеет следующие показатели: низкий уровень – 38%, ниже среднего – 48%, уровень выше среднего – 14%.

Общий показатель оценочной тревожности у студентов: низкий уровень – 28%, уровень ниже среднего – 66%, уровень выше среднего – 6%. Подшкала беспокойства имеет следующие показатели: низкий уровень имеют 47% студентов и 53% студентов имеют уровень ниже среднего. Подшкала эмоциональной возбужденности: 25% студентов с низким уровнем эмоциональности, 42% студентов с уровнем ниже среднего и 33% с показателем выше среднего. Анализ результатов исследования показал тенденцию к увеличению уровня оценочной тревожности у студентов по сравнению с уровнем оценочной тревожности школьников.

Таким образом, исследованы удовлетворенность жизнью и оценочная тревожность как характеристики психологического здоровья у старшеклассников и студентов. Выраженных различий по удовлетворенности жизнью не выявлено, по оценочной тревожности показатели у студентов выше, чем у школьников.

Необходимо дополнительное исследование данной проблемы с помощью других диагностических методик, таких, например, как: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Н.Н. Лепешинского); тест «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо, В. Ясвина; письменный опрос «Что такое здоровье?» по О.С. Васильевой, Ф.Р. Филатову. Проведение такого исследования входит в наши ближайшие научные планы.

Литература

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. Кн. 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб: Речь, 2006.
2. Бабакова Н.П. Особенности психологического здоровья в юношеском возрасте и возможности его коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2007.
3. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека: изб. психол. тр. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008.
5. Гальперин С.В. Опыт восхождения к цельному знанию. Публикации разных лет. М.: Издательские решения, 2017.
6. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности: электрон. журн. 2015. № 2. С. 67–95.
7. Косовский Г.В. Состояние здоровья и оптимизация медицинской помощи студентам вузов г. Магнитогорска в новых социально-экономических условиях: дис. ... канд. мед. наук. М., 2007.
8. Маслоу А. Мотивация и личность /пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб.: Питер, 2008.
9. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000.
11. Серганиева К.О., Лагойкина О.О. Здоровый образ жизни как личностная ценность будущего педагога по физической культуре // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 6(10). С. 40–43. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1472547005.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
12. Трофимова Н. Б. Психологическое здоровье старшеклассников // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2008. № 6(30). С. 163–167.
13. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 18–24.

KIRILL MEDNOV

Voronezh State Pedagogical University

**THE CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH
OF SENIOR SCHOOL CHILDREN AND STUDENTS**

The article deals with the approaches to the concept of the psychological health. The concepts “health” and “psychological health” are revealed. The results of the comparative research of psychological health of senior school children and students are shown.

Key words: *health, psychological health, students,
senior school students, personality.*

УДК 372.362

И.А. МОЙСТУС

(inna.moistys.95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА***

Рассматриваются актуальные вопросы познавательного развития детей дошкольного возраста, а также одна из его стадий – познавательная активность посредством детского экспериментирования в условиях дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: *познавательное развитие, познавательная активность, экспериментирование, дошкольный возраст.*

Современный ребенок растет и развивается в эпоху информационного общества. В условиях быстро меняющейся жизненной ситуации от человека требуется не только владение знаниями, но и умение добывать и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Данные умения следует формировать в период дошкольного детства.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [7] и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ от 17.10.2013 г. № 1155) [6] составляют правовую основу системы современного образования детей. В содержании данных документов мы находим требования к образовательному и воспитательному процессу, в соответствии с которыми одной из основных областей развития ребенка является «Познавательное развитие». В п. 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие» говорится о том, что «познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности» [7].

Развитие исследовательских способностей ребёнка – одна из важнейших задач современного дошкольного образования, которую ставит перед нами закон и общество. Очевидно, что знания, которые ребенок получает в результате собственной поисковой деятельности намного важнее и прочнее, чем те, которые преподносятся в готовом виде.

Проблема познавательного развития детей дошкольного возраста создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей, является ведущей в течение многих лет. Ее исследованием занимались такие отечественные педагоги и психологи, как П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Е.И. Конради, А.А. Смирнов и другие, а также зарубежные – Д. Болдуин, Д. Брунер, К. Бюлер, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, В. Штерн.

Современными психологами изучались такие аспекты познавательного развития детей дошкольного возраста, как условия формирования познавательных интересов у детей разных возрастных групп (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, Н.Н. Поддьяков, А.И. Сорокина, Г.И. Шукина и др.), особенности проявления познавательной потребности у детей (Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич), возрастная специфика проявления детской любознательности (Д.Б. Годовикова, В.Г. Иванов, Г. Лямина), процесс появления и развития детских вопросов (Н. Бабич, Л.Ф. Захаревич, Е.О. Смирнова, А.И. Сорокина, Н.Б. Шумакова) [9].

* Работа выполнена под руководством Семеновой В.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования.

Исследователями выделены основные составляющие сформированности у ребенка познавательного отношения к окружающему миру, основными из которых являются познавательная активность и познавательный интерес. Исследования Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Е.И. Щербакова, Г.И. Щукиной посвящены изучению условий формирования познавательной активности детей как одного из основных компонентов познавательного развития. Данные условия включают: своевременное и адекватное соотнесение познавательных интересов с предметом, их стимулирование и развитие во всех сферах деятельности ребенка, отбор форм и методов работы с детьми, учет личностных особенностей ребенка.

Изучением проблемы формирования познавательной активности занимались такие педагоги и психологи, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.Б. Голицын, О.М. Дьяченко, В.С. Ильин, Н.Н. Поддьяков, Т.И. Шамова, Г.А. Щукина. Ими было отмечено, что качество интеллектуального развития детей дошкольного возраста зависит и от того, как организован процесс обучения, и от наличия обратной связи в этом двухстороннем процессе, а именно, от сформированности познавательной активности самого ребенка. Это способствует эффективному саморазвитию дошкольника, воспитывает такие качества, как гибкость, активность, самостоятельность, креативность, необходимые для дальнейшего развития [4].

Р.С. Немов считает, что познавательная активность формируется преимущественно в процессе познавательной деятельности, которая связана с целенаправленными действиями дошкольника [2].

По мнению И.С. Штепиной, познавательная активность – это деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности [9].

Известные педагоги Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский определяли познавательную активность как естественное стремление детей к познанию. Познавательная активность ребенка рассматривается в контексте с познавательной деятельностью и определяется как состояние готовности к познавательной деятельности и порождает ее.

Познавательная активность выступает в виде предпосылки и результата психофизического развития ребенка-дошкольника. Развитие психики при этом рассматривается как реализация внутренних и внешних структур, определяющих характеристики познавательной активности ребенка. Источником познавательной активности является познавательная потребность, процесс удовлетворения которой осуществляется в практической деятельности.

Современные педагоги и психологи, занятые поиском оптимального вида деятельности, направленного на формирование познавательной активности, рекомендуют использовать экспериментирование в работе с детьми дошкольного возраста. Ребенок-дошкольник по своей природе является исследователем и его потребность в новых впечатлениях, проявление любопытства, стремление экспериментировать есть основная черта детского поведения. Удовлетворяя свою потребность в новых знаниях в процессе познавательно-исследовательской деятельности, которая в естественной форме проявляется в виде детского экспериментирования, ребенок имеет возможность расширить свои представления о мире и обогатить свой опыт практической деятельности, выстроить свою картину мира, создать образ «Я», необходимые для дальнейшего успешного развития [5].

Отечественный исследователь Н.Н. Поддьяков отмечал ценность экспериментирования: «В течение многих лет мы искали истинную детскую деятельность, которая интенсивно развивается на протяжении дошкольного детства без помощи взрослого и даже вопреки его действиям. Такой деятельностью оказалось детское экспериментирование, которое направлено на получение сведений о физических свойствах того или иного предмета или явления. По мере накопления знаний об исследуемом явлении ребенок получает возможность ставить себе новые, все более сложные цели» [4]. Он вынес положение о том, что ведущим видом деятельности в дошкольный период является экспериментирование, т. к. у дошкольников ярко выражена эмоциональная реакция на новизну, с которой они сталкиваются в данном процессе.

Еще одно достоинство экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные, неискаженные представления об изучаемом объекте. Экспериментирование проходит через все сферы детской деятельности, обогащая память ребёнка, активизируя мыслительные процессы, развивает речь, стимулирует личностное развитие дошкольника. Следовательно, проблема развития познавательной активности у детей посредством экспериментирования является актуальной. В особенности она важна для детей старшего дошкольного возраста, которые готовятся к школьному обучению.

В последнее время в педагогике и методике дошкольного воспитания происходит перестройка практики и методов работы, более широкое распространение получают игровые технологии, основанные на ведущей деятельности в дошкольном возрасте – игре. Однако методика организации детского экспериментирования разработана недостаточно полно. Этот факт обусловлен следующими причинами: недостаточной теоретической проработанностью вопроса, нехваткой методической литературы, отсутствием необходимых условий предметно-пространственной развивающей среды, а также недостаточной систематической целенаправленной работой педагогов в этом направлении.

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами было установлено противоречие между необходимостью поиска эффективного средства формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и недостаточным использованием потенциала экспериментальной деятельности как средства познавательного развития.

Исходя из вышеизложенного противоречия, нами была выделена проблема исследования, состоящая в выявлении практической значимости экспериментальной деятельности как средства формирования познавательной активности старших дошкольников.

Все вышеизложенное позволило нам определить объект, предмет, цель работы, выдвинуть гипотезу и обозначить задачи работы.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практическом подтверждении эффективности экспериментальной деятельности как средства развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования выступает процесс познавательного развития старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Предметом исследования является экспериментирование как средство формирования познавательной активности.

Гипотеза исследования: формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективным, если основным средством познавательного развития будет выступать экспериментирование, как специально организованный вид деятельности детей.

Задачи исследования:

- 1) изучить процесс познавательного развития дошкольников с точки зрения психолого-педагогических исследований;
- 2) изучить особенности развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) выявить потенциал экспериментальной деятельности как средства познавательного развития детей дошкольного возраста;
- 4) провести опытно-экспериментальную работу по формированию познавательной активности у старших дошкольников, и проверить её эффективность.

Для достижения целей и задач исследования нами была проведена экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено диагностическое исследование 10 детей старшего дошкольного возраста с целью определения уровня сформированности познавательной активности на базе дошкольного образовательного учреждения № 15 г. Донецка в старшей группе.

Для выявления уровня развития познавательной активности у старших дошкольников мы использовали следующие методики.

Методика «Вопрошайка» направлена на оценку уровня сформированности познавательной активности у старших дошкольников. Детям было предложено рассмотреть две картинки: на первой были изображены игры на природе – знакомый для детей сюжет, а на второй – незнакомые для ребенка объекты и действия, а именно изготовление токарем деталей. Ребенку было необходимо задать максимально возможное количество вопросов, относящихся к изображению. Оценивалось количество и сложность заданных ребенком вопросов [1].

Методика «Маленький исследователь» предполагает выбор картинок со схематичным изображением предметов из уголка экспериментирования и элементов из других уголков предметно-пространственной среды. Ребенку дается установка: «К тебе пришел друг-исследователь, чем бы ты посоветовал ему заняться?» Ответы фиксируются в протоколе и выставляются баллы, наибольшее количество ребенок получает в том случае, если он предлагает предметы из уголка экспериментирования [Там же].

Методика «Выбор сюжетно-тематических картинок» (Н.В. Пророк) основана на изучении познавательных интересов детей, по наличию которых делается вывод об уровне познавательной активности. Ребенку был предложен ряд сюжетных картинок, на которых изображены различные виды деятельности (игровая, трудовая, экспериментальная, учебная). Ребенку предлагается выбрать картинки и обосновать свой выбор. Наибольшим количеством баллов оцениваются выбранные изображения, которые связаны с экспериментальной деятельностью [Там же].

Дополнительным источником информации послужило анкетирование воспитателей. Анкеты содержала вопросы, касающиеся поведения детей в процессе экспериментальной деятельности, наличия или отсутствия самостоятельного посещения уголка экспериментирования, наличия эмоционального отклика и другие.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что преобладающим уровнем развития познавательной активности является низкий (60%), средним обладают 30% испытуемых, высокий уровень имеют 10%.

Диагностическое исследование уровня сформированности познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста послужило ориентиром в дальнейшей опытно-экспериментальной работе.

На основе данных констатирующего эксперимента была составлена корректирующая программа в виде проекта по экспериментальной деятельности «Мир вокруг нас». Проект был рассчитан на 8 недель. Цели проекта: вызвать у детей интерес к исследовательско-поисковой деятельности, развитие личностных качеств, таких как самостоятельность, креативность, любознательность, формирование познавательной активности и предпосылок познавательного интереса. Задачи проекта были направлены на обогащение опыта детей в экспериментальной деятельности. Участниками проекта являлись дети старшей группы детского сада, воспитатели, родители. Проект предполагал проведение опытов с природными материалами, например, «Удивительный песок», «Извержение вулкана», «Солнечные зайчики», «Чудо-магнит» и другие. Во время реализации проекта дети проявили большой интерес к опытно-экспериментальной деятельности, активно принимали участие в организации и проведении опытов, охотно повторяли доступные эксперименты дома с родителями.

После проведения формирующей работы был проведен контрольный эксперимент, который включал аналогичные задания. Целью контрольного эксперимента было выявление количественных и качественных изменений уровня сформированности познавательной активности старших дошкольников, доказывающих эффективность формирующего эксперимента.

В результате контрольного эксперимента было выявлено, что проведенная нами работа оказалась эффективной. Преобладающим уровнем развития познавательной активности стал высокий (30%), средним обладают 50% испытуемых, низкий уровень имеют 20% дошкольников.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективным, если основным средством познавательного развития будет выступать экспериментирование, как специально организованный вид деятельности детей подтвердилась.

Литература

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников: учеб.-метод. пособие. СПб.: Речь, 2005.
2. Немов Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.
3. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / под ред. Л.Н. Прохоровой. 3-е изд. М.: АРКТИ, 2010.
4. Поддьяков Н.Н. Обучение дошкольников экспериментированию // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 29–34.
5. Русевич В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155. [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 02.02.2018).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 02.02.2018).
8. Чен М.В. Формирование представлений о мире природы у детей старшего дошкольного возраста // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(9). С. 58–62. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470755676.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
9. Штепина И.С. Особенности развития познавательной активности дошкольников // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 89–91.

INNA MOYSTUS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CHILDREN'S EXPERIMENTATION AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN

This article deals with the current issues of the cognitive development of pre-school aged children and cognitive activity as one of his stages by child experimentation in the conditions of pre-school educational organizations in accordance with FSES PE.

Key words: *cognitive development, cognitive activity, experimentation, pre-school age.*

УДК 159.9.07

И.А. МОЙСТУС

(inna.moistys.95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Рассматриваются актуальные вопросы развития мышления посредством игр с правилами в условиях дошкольной образовательной организации – Приводятся взгляды отечественных и зарубежных исследователей на сущность наглядно-образного мышления, характерного для детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: мышление, наглядно-образное мышление, игры с правилами, дошкольный возраст.

Проблема развития мышления детей дошкольного возраста в течение многих лет является одной из наиболее сложных и важных проблем в психологии, педагогике, философии, медицине и многих других науках.

Данная проблема возникла в начале XX в. и была оформлена как предмет психологии в Вюрцбургской психологической школе. По причине того, что в названный период времени господствующей являлась ассоциативная психология, то мышление рассматривалось как «сцепление ассоциаций». Зарубежный исследователь и один из основоположников ассоциативной психологии А. Бен, анализируя процесс мышления, видел его основу в ассоциациях по сходству, в результате которых элементарные ассоциации складываются в сложные образы [2].

После введения в психологию В. Вундтом экспериментальных методов представители экспериментальной ассоциативной психологии, такие как Г. Мюллер, Т. Ципен, Г. Эббингауз, выдвинули положение о том, что мышление имеет свою специфику, которая не сводится к процессу ассоциаций, но является производной функцией памяти, внимания и других психических функций [5].

В отечественной психологической науке мышление рассматривалось как обобщенное и опосредованное отражение действительности в процессе чувственного познания мира и практической деятельности человека. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн отмечали, что мышление не является врожденным качеством психики и видели его сущность в овладении общественно и исторически выработанными операциями, знаниями и понятиями в процессе практической деятельности [6].

В настоящее время мышление определяется как опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Вопросам развития мышления у детей дошкольного возраста посвящены работы таких исследователей, как Л.С. Выготский, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, А.А. Люблинская и многие другие.

Говоря о развитии мышления у детей, следует рассмотреть его формы, которые сменяют друг друга на разных этапах детства. Первой и наиболее примитивной является наглядно-действенное мышление, характерное для детей раннего возраста. Суть его заключается в выполнении практических действий в процессе манипуляций с предметами, при этом при решении поставленной задачи, ребенок пользуется методом «проб и ошибок». Наглядно-образное мышление – следующая форма, характерная для возраста 1,5–5 лет. Позволяет дошкольнику решать задачу в уме, благодаря накопленным обобщенным образам предметов. Наиболее совершенной является абстрактно-логическое мышление,

* Работа выполнена под руководством Семеновы В.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования.

предпосылки которого начинают формироваться с 5 лет. Данная форма мышления предполагает оперирование не конкретными образами, а сложными понятиями. Особенностью мышления у детей дошкольного возраста является его прямая связь с качествами личности ребенка, а именно зависимость мышления от типа личностной ценности [7].

На этапе старшего дошкольного возраста преобладающей является наглядно-образная форма мышления. Вопросам развития данной формы мышления посвящены работы Н.Н. Подъякова [4]. Он отмечал, что развитие наглядно-образного мышления происходит в процессе усложнения и совершенствования средств и способов практической деятельности. Его выводы основаны на том, что переход мышления от примитивных форм на более совершенную происходит только в процессе постепенно усложняющейся практической деятельности. Данное положение нашло отражение в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и других исследователей и оформилось в «теорию интериоризации», согласно которой внешняя предметная деятельность предшествует внутренним умственным процессам, которая в итоге преобразуется в психическую деятельность.

Остается открытым вопрос о том виде деятельности, который является наиболее подходящим и действенным для развития наглядно-образного мышления. В связи с компьютеризацией и информатизацией общества, на первый план выходят компьютерные программы и различные приложения для умственного воспитания детей, наглядные пособия, различные упражнения и другие средства, но меньшее внимание уделяется игре как ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте, признанному отечественной педагогикой. В нашей стране игра всегда была важной частью социокультурной практики и народной педагогики, ведущим типом досуга и действенным средством всестороннего развития. В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры М.М. Бахтин, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин [8]. В этой связи существует противоречие между необходимостью развития мышления дошкольников как психического процесса, необходимого для успешного обучения в школе, и отсутствием целенаправленной работы педагогов ДОО в данном направлении, а также недостаточным использованием потенциала игр с правилами для развития мышления дошкольников.

Названным противоречием обуславливается актуальность темы исследования и определяется проблема развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников посредством игровой деятельности.

Данная проблема не может не быть актуальной, т. к. дети старшего дошкольного возраста готовятся к поступлению в школу, что требует от них овладения более совершенными формами мышления для дальнейшего успешного обучения. В связи с чем данной проблемой необходимо заниматься, начиная с данного периода дошкольного детства.

В соответствии с вышесказанной проблемой, нами была выделена цель исследования: теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность игр с правилами в развитии наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития наглядно-образного мышления.

Предмет исследования: игры с правилами как средство развития наглядно-образного мышления.

Гипотеза исследования: процесс развития наглядно-образного мышления дошкольника будет эффективным, если будет происходить систематически в постепенно усложняющихся играх с правилами.

Для подтверждения гипотезы исследования были поставлены следующие задачи:

1. изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития мышления в трудах отечественных и зарубежных психологов;
2. выявить особенности мышления у дошкольников;
3. провести опытно-экспериментальную работу по развитию наглядно-образного мышления.

Для достижения целей и задач исследования нами была проведена экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено диагностическое исследование 10 детей старшего дошкольного возраста с целью определения уровня наглядно-образного мышления на базе дошкольного образовательного учреждения № 15 г. Донецка в старшей группе.

Нами были проведены диагностические методики: «Что лишнее?», «Раздели на группы» Р.С. Немова [3], а также задание на изучение умения детьми моделировать объект. Методики предназначены для детей 5–6 лет. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Цель методики «Что лишнее?»: исследование процесса наглядно-образного мышления, умственных операций анализа и обобщения у ребенка на основе формирования образов. Детям была предложена серия картинок, на которых изображены различные предметы, но одно из изображений было лишним, ребенок должен был определить его и обосновать свой выбор [1].

Цель методики «Раздели на группы»: оценка наглядно-образного мышления ребенка. Ребенок должен был разделить изображенные фигурки на наиболее возможное количество групп по одному общему признаку. Оценивались скорость и точность выполнения заданий [Там же].

Цель задания на изучение умения моделировать объект: оценка уровня наглядно-образного мышления. Каждому ребенку предлагается в соответствии с образцами сделать такую же картинку из геометрических фигур, затем расчленить изображение в соответствии с имеющимися геометрическими фигурами (нарисовать, где будет расположена каждая из них). Затем ребенок выкладывает изображение, проверяя правильность расчленения образца.

Анализ полученных данных по всем методикам показал, что у основной массы детей (70%) наглядно-образное мышление развито на среднем уровне. Меньшее количество испытуемых (20%) обладают низким уровнем развития данных характеристик внимания. Высокий уровень имеют 10% испытуемых.

На основе данных констатирующего эксперимента была составлена корректирующая программа, которая включала комплекс игр: игр с правилами, подвижных, словесных, дидактических игр, а также упражнений, направленных на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста. Программа была разделена на блоки. Первый блок включал дидактические игры, например, «Разложи предметы», «Новоселье у матрешки», «Нелепцы», «Сладкоежки» и другие. Вторым блоком – подвижные и малоподвижные игры, например, «Летает-не летает», «Плывет-тонет», «Раз, два, три, лишний уходи» и другие. Третий блок включал игровые упражнения «Дополни фразу», «Подбери пару», «Сложи-разложи», «Да-нет». Программа была включена в повседневную жизнь детей в детском саду. Это не составило больших затруднений, т. к. игры и упражнения можно проводить и во время режимных моментов, и самостоятельной деятельности, подвижные игры – во время прогулок и физкультурных занятий.

После проведения работы по развитию у старших дошкольников наглядно-образного мышления был проведен контрольный эксперимент, который включал те же задания.

Целью контрольного эксперимента было выявление количественных и качественных изменений уровня развития наглядно-образного, доказывающих эффективность формирующего эксперимента.

В результате контрольного эксперимента было выявлено, что проведенная нами работа оказалась эффективной. Высоким уровнем обладают 40% детей (на начальном этапе – 10%), средним уровнем – 60% детей (на начальном 70%) и низким – 0%.

Подобранный комплекс для развития наглядно-образного мышления с использованием игр и игровых упражнений оказался эффективным. Выдвинутая нами гипотеза о том, что развитие наглядно-образного мышления дошкольника будет эффективным в том случае, если его формирование будет происходить в играх с правилами, подтвердилась. Мы доказали, что игра может являться одним из лучших средств развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.

Литература

1. Доценко Е.В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники). Волгоград: Учитель, 2010.
2. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под. ред. Л.А. Венгера. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985.
3. Немов Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.
4. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 207–211.
5. Путляева Л.О. Развитии мышления // Дошкольное воспитание. 2006. № 5. С. 35–39.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. и др.: ПИТЕР, 1998.
7. Филатова В.В. Спицына В.В. Особенности мышления детей с разными типами личностной ценности в старшем дошкольном возрасте // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 71–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507043035.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 2001.

INNA MOYSTUS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GAMES WITH RULES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THINKING OF SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN

The article deals with the topical issues of the development of thinking by games with rules in the conditions of pre-school educational organization. The views of native and foreign researchers on the essence of visual and figurative thinking, which is typical for senior pre-school children are given.

Key words: *way of thinking, visual-figurative thinking,
games with rules, pre-school age.*

УДК 159.9.07

Т.И. ПАТРИНА

(patrinati@mail.ru),

В.В. СПИЦЫНА

(valeri-onto@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С БЛИЗКИМИ ВЗРОСЛЫМИ

Рассматриваются особенности содержания общения 6–7-летних дошкольников с близкими взрослыми.

Приведены результаты исследования по выявлению доминирующего вида общения в современных семьях.

Ключевые слова: *старший дошкольник, общение со взрослыми, кризис 7 лет.*

Проблема общения ребенка с близкими взрослыми всегда остается актуальной и обсуждаемой как среди психологов и педагогов, так и среди родителей. Мир стремительно развивается, а огромный поток информации и средств Интернет–коммуникаций способствуют общению, наполнению его содержания. Однако в то же время наблюдается тенденция обеднения содержания, смысла. Детям, у которых потребность в общении с близким взрослым больше, чем у взрослого, важно получить максимум от этого составляющего. Это определяет их будущее психическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и др.) указывают на то, что процесс приобщения к культуре общества происходит в процессе деятельности (в том числе и коммуникативной) и зависит от отношений ребенка с окружающими его людьми. Почему это становится проблемой? Потому что для полноценного общения ребенку требуется субъект общения, а в нашем случае близкий взрослый, который, в свою очередь, определяет главное этого общения – его содержание.

Многие авторы, изучая общение детей в момент перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту, находят важным коммуникативную готовность детей к обучению (Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.). Старший дошкольный возраст характеризуется формой общения, называемой внеситуативно-личностной. Это объясняется наличием ведущей игровой деятельности, в которой ребенок моделирует отношения между людьми. В данной форме общения детей интересует жизнь взрослых, их отношения. Удовлетворяя личностные мотивы такого общения, ребенок усваивает правила поведения в обществе, узнает его законы и связи, обретает более полное представление о социальном мире и обществе, в котором он живет. В концепции отечественных авторов общение детей со взрослыми не должно сводиться к обсуждению только лишь бытовых проблем или проблем, например, познавательного характера. Оно в своем содержании должно быть наполнено каждым, уникальным в своей первостепенности для каждого возраста, видом общения. В старшем дошкольном возрасте ведущий тип – общение по поводу внутреннего мира ребенка. Этот вид напрямую связан с готовностью ребенка переступить черту дошкольного возраста, сопровождающуюся кризисом 7 лет, потому что отражает темы особенностей тех или иных переживаний и отношений ребенка, его внутренних чувств, эмоций и взглядов на окружающих его людей и их социальный мир вокруг [2].

Общение со взрослыми играет важную роль в развитии произвольности речевого общения у детей 6–7 лет. Этот процесс неотъемлемо связан с планированием деятельности в речи ребенка, которая выходит за рамки ситуации и осуществляется в общении с близким взрослыми в процессе обсуждения душевного состояния ребенка, его внутренних переживаний, идей и мыслей [5]. Мы можем также говорить о существующих в старшем дошкольном возрасте различных типах личностной ценности, одним из которых является ценность общения. Группа детей с такой ориентировкой характеризуется направленностью на процесс общения. Здесь преобладают непосредственные формы контактов со взрослым [8].

Школа – абсолютно новая и крайне важная ступень в развитии и взрослении каждого ребенка. Определяя, каким будет предшествующий этап, мы определяем и будущее развитие детей в новом для них «жизненном университете». Исследования, приведенные в работах Л.А. Венгера показывают, что 30–40% детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению, т. е. у них недостаточно сформированы следующие компоненты готовности: физический и психологический (включающий в себя волевой, личностный, интеллектуальный) [4]. Всё это формируется в том числе и под влиянием общения детей с родителями. Почему же стоит ответственно подходить к коммуникации с ребенком в этот период?

Л.И. Божович говорит о важнейшем личностном новообразовании ребенка в этот период – «внутренняя позиция школьника», которое отражается в стремлении к новому социальному положению [3]. Е.Е. Сапогова в своем исследовании приводит мнения родителей и воспитателей о таких особенностях старших дошкольников, как трудности общения с ними, дерзость, неусидчивость и др. [7]. В свою очередь, К.Н. Поливанова говорит о непослушании, требовательности, хитрости и чувствительности к критике в этот период [6].

Цель исследования – изучить и выявить основное содержание общения детей старшего дошкольного возраста с близкими взрослыми в нашей современности и разработать рекомендации в соответствии с результатами проведенных диагностик.

Задачи работы:

- 1) рассмотреть подходы к пониманию общения в отечественной психологии;
- 2) проанализировать содержание кризиса 6–7 лет в отечественной психологии;
- 3) проанализировать содержание общения с близкими взрослыми в период кризиса 6–7 лет;
- 4) выявить и проанализировать особенности содержания общения современных старших дошкольников;
- 5) разработать рекомендации по наполнению содержания общения между старшим дошкольником и близким взрослым.

Для достижения цели исследования и выполнения задач были выбраны следующие **методы** исследования:

1) теоретические – анализ выбранной литературы отечественных авторов по предмету общения, содержания кризиса 7 лет, а также особенностям общения в старшем дошкольном возрасте, синтез и обобщение теоретических знаний в изучаемой области, абстрагирование.

2) эмпирические – опрос родителей с помощью анкеты-опросника, выбранной нами методики, а также эксперимент с детьми из другой части этой же методики, сравнение полученных результатов.

Для проведения исследовательской работы мы выбрали диагностику общения старших дошкольников с близкими взрослыми Т.Ю. Андрюшенко, кандидата психологических наук, профессора кафедры психология образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и Г.М. Шашловой, кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ» [1].

Базой исследования стал МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда». Нашу выборку представили 15 пар детей и их родителей подготовительной группы (6 лет 1 месяц – 6 лет 11 месяцев) и 15 пар детей и их родителей старшей группы (4 года 10 месяцев – 5 лет 10 месяцев).

В начале нашего исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что внутренний мир, как доминирующий вид общения, преобладает в старшем дошкольном возрасте.

Содержание методики: мы обратились к методике Г.М. Шашловой для взрослых и для детей, решив рассмотреть проблемы с двух сторон для более полного анализа ситуации общения в современных семьях со старшими дошкольниками. Была проведена работа с детьми и их родителями для выявления доминирующего вида содержания общения в системе детско-родительских отношений, для диагностики благополучия социальной ситуации развития ребенка в период перехода к младшему школьному возрасту (у детей подготовительной группы), для сравнения ситуации общения в старшей и подготовительной группах, а также выявления межличностных конфликтов, проявляющихся в непонимании, от-

вержении ребенка родителями. В начале работы мы провели прямой опрос среди родителей (возраст – с 26 лет до 51 года) с помощью анкеты – опросника «ОСОР-В». Процедура проведения заключалась в прямом опросе родителей, в котором они оценивали каждое утверждение исходя из частоты общения на ту или иную тему: часто это обсуждаю «+ +», обсуждаю и говорю об этом «+», редко говорю об этом «-», никогда не говорю об этом «- -». Диагностической направленностью послужило:

- 1) выявление доминирующего вида общения по мнению взрослых;
- 2) сравнение показателей детей и взрослых в индивидуальных парах и среди группы в целом.

Ответы переносились в индивидуальные таблицы ситуаций общения и оценивались тестовыми нормами для родителей в виде процентильных рангов ($n=483$).

Вторая часть нашего эмпирического исследования – эксперимент с детьми «ОСОР-Д». Для работы была выбрана данная целевая аудитория – дети старшего дошкольного возраста, представленные в двух категориях (старшая и подготовительная группы). Диагностическая направленность этой части диагностики для нас заключалась:

- 1) в выявлении доминирующего вида содержания общения в системе детско-родительских отношений;
- 2) в выявлении вида общения представленного в меньшей степени;
- 3) в сравнении ситуаций общения детей двух возрастных групп и дальнейшего составления рекомендаций для родителей по наполнению содержания общения с детьми в связи с ведущим видом общения.

Процедура проведения заключалась в первоначальном установлении контакта с ребенком. Затем мы просили рассказать ребенка о его семье и выбрать из предложенных двадцати фигур (достаточно стереотипных для идентификации их с близкими взрослыми) его членов семьи и в дальнейшем обращаться к ним соответственно. После этого ребенку предлагалось отправлять «письма», которые содержали различные конкретные коммуникативные ситуации, происходящие дома, тем членам семьи, которым данное письмо подходит больше всего. Если коммуникативная ситуация подходила нескольким членам семьи, то карточку ребенок отдавал проводящему диагностику, если же не подходила никому, то мы вводили соответствующую фигуру «Никто» и именно ему предлагалось отправлять эти «письма». Ответы детей фиксировались в индивидуальных протоколах, где указывался точный возраст детей, дата и время проведения опроса, а также количество тех или иных коммуникативных ситуаций, отданных тому или иному члену семьи.

В результате эксперимента и опроса нам удалось выявить некоторые особенности общения в системе детско-родительских отношений у данной группы испытуемых. Суммарный показатель всех посланий от 30 испытуемых свидетельствует о выраженности того или иного содержания общения в современной семье у старшего дошкольника.

Опираясь на данные эксперимента, можно сказать о наличии общения по поводу быта, как доминирующего – 316 коммуникативных ситуаций. В то время как «социальный мир» получил 227, «познание» – 199, а «внутренний мир ребенка» – 216. Всего дети отдали 958 посланий разным членам их семей.

Самое больше количество «писем», отданных «Никто», содержали в себе коммуникативные ситуации, содержащие общение о внутреннем мире ребенка – 156, против 53, 62 и 28 «писем» с ситуациями общения другого вида. Это может говорить о низкой выраженности этого содержания общения в семье.

В ходе исследования было выявлено, что больше всего дети общаются с мамой – 50%, от числа всех коммуникативных ситуаций. Результаты, касающиеся общения на различные темы с другими членами семьи, показали, что доли общения по поводу внутреннего мира ребенка, познания и быта с другими членами семьи превышает долю этого общения с отцом, на других членов семьи (бабушки, дедушки, братья, сестры, тёти и дяди) приходится в среднем 30%. Доля общения с отцом на различные темы составляет в среднем около 20%.

В нашей работе мы сравнивали показатели двух групп испытуемых: детей старшей группы (от 4 до 6 лет) и детей подготовительной группы (от 6 до 7 лет). Чтобы проследить динамику содержания общения детей двух разных групп по возрасту, было выяснено, что ведущее содержание общения («внутренний мир ребенка») для детей 6–7 лет имеет тенденцию снижения своей доли относительно 4–6-летнего возраста (в подготовительной группе составила 27%, а в старшей – 35%).

В ходе нашей работы также было выявлено несоответствие мнений об общении в семьях между детьми и родителями. Дети старшей и подготовительной группы в выборе ведущего вида общения отдают первое место «быту», а последнее «внутреннему миру ребенка». У родителей лидирующую позицию занимает общение по поводу познания, а «быт» – последнюю строчку.

Данные эксперимента показали, что гипотеза о преобладании вида общения на тему «Внутренний мир ребенка» не нашла подтверждения среди испытуемых. В ходе исследования мы выявили особенности общения старших дошкольников с близкими взрослыми, и что доля ведущего вида общения относительно мала.

Исходя из результатов диагностики и в связи с уже возможным наличием кризиса 6–7 лет, мы предлагаем родителям ознакомиться с **рекомендациями**, направленными на развитие и наполнение содержания общения с их детьми.

В общении с детьми мы предлагаем обращать внимание на разговоры по поводу:

- 1) мира мыслей ребенка (общение о его взглядах, об особенностях представления мира, о способах решения тех или иных задач, о том, как он фантазирует, сочиняет и придумывает);
- 2) мира чувств ребенка (общение о переживаниях, эмоциях и настроениях ребенка, о причинах его разного отношения к разным людям);
- 3) «я – концепции» (обсуждение перспектив общего развития ребенка, его представлений о себе; изменения, произошедшие в нем за какой-либо промежуток времени, отношение к самому себе, к своим поступкам и поведению).

На основе данных о том, что доля общения с отцами сравнительно мала в сравнении с долей общения с мамой и другими членами семьи, мы предлагаем отцам общаться с детьми в свободное время на различные темы.

В качестве **просветительской работы** была проведена встреча с родителями подготовительной группы, где мы познакомили их с результатами нашего исследования и дали рекомендации по наполнению содержания общения в их семьях.

Дальнейшие направления работы:

- 1) проведение с детьми подготовительной группы диагностик, выявляющих наличие кризиса 7 лет.
- 2) сопоставление данных исследования с данными диагностик кризиса 7 лет.

Результаты исследования могут говорить о том, что общение в современных семьях старших дошкольников не соответствует положению о доминирующих сторонах общения в возрасте кризиса 6–7 лет. Такая тенденция может отрицательно сказаться на психическом, эмоциональном и интеллектуальном развитии детей. Соблюдение рекомендаций может качественно улучшить уровень общения детей с родителями и помочь в конструктивном проживании кризиса 7 лет, впоследствии способствовать благоприятному переходу от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту, а также в целом развитию произвольности речевого общения и устной речи.

Литература

1. Андрющенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностика содержания общения 6–7-летних детей с близкими взрослыми // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 39–53.
2. Андрющенко Т.Ю. Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: учеб. пособие. М.: Academia, 2003.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 23–35.
4. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1970. № 4.

5. Геворкян С.Г., Горбачева Е.О., Спицына В.В. Развитие произвольности речевого общения у детей старшего дошкольного возраста // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507036292.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
6. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000.
7. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 36–43.
8. Филатова Л.Н., Спицына В.В. Особенности мышления детей с разными типами личностной ценности в старшем дошкольном возрасте // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 71–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507043035.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).

TATYANA PATRINA, VALERIYA SPITSYNA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE CONTENT OF THE COMMUNICATION OF 6–7-YEAR-OLD
CHILDREN WITH CLOSE ADULTS**

The article deals with the features of the content of communication of 6-7-year-old preschoolers with close adults. The results of the research of identifying the dominant type of communication in modern families are presented.

Key words: *senior pre-school child, communication with adults,
the crisis of 7 years.*

УДК 372.3/.4

Т.А. ПЕТРОВИЧЕВА

(petrowichewa.tania@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ*

Раскрываются игровые методы формирования первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста на конкретном примере из практики. Показан процесс формирования первичных представлений о деревьях родного края у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: игровая деятельность дошкольников, природа родного края, дошкольное образование.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что многие педагоги при осуществлении задач экологического образования ориентируются на содержание программ и методических разработок, единых для всей России. При этом они изучают с дошкольниками природу не своего края, а «усредненную природу» средней полосы России. В то же время экологическое образование дошкольников должно опираться, прежде всего, на объекты ближайшего окружения, что связано с конкретным мышлением детей данного возраста.

Цель нашего исследования заключалась в поиске эффективных форм и методов работы с дошкольниками по формированию первичных представлений о природе родного края (на примере растений ближайшего окружения).

Объект исследования: педагогический процесс в детском саду по ознакомлению детей с природой.

Предмет исследования: игра как средство формирования первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование первичных представлений о природе родного края у детей будет успешным, если будут применяться в комплексе разнообразные формы и методы работы, а в качестве основных средств будут использованы и правильно подобраны игры.

Нами были выделены задачи исследования, суть которых заключалась в том, чтобы:

- 1) провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
- 2) выявить уровень сформированности первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) произвести отбор и практически реализовать мероприятия по формированию первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста;
- 4) проанализировать результаты проведенной опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы в работе дошкольных учреждений при работе с детьми по программе «Животные и растения Волго-Донского края», а также при реализации вариативной части образовательной программы детского сада с учетом местных природно-климатических условий [6].

База исследования: МДОУ «Детский сад № 95 Центрального района Волгограда». В работе приняли участие 10 детей старшей группы.

Дошкольный возраст является благоприятным для формирования природоведческих представлений, для пробуждения потребности в познании окружающих условий, для интегрированного усвоения местных климатических особенностей, конкретных традиций, физико-географических особенностей.

* Работа выполнена под руководством Черезовой Л.Б., кандидата биологических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Детям необходимо помочь осознать значение природы как универсальной ценности (познавательной, эстетической, практической), понять красоту, самоценность живого существа [1].

Ряд педагогов, в том числе С.Н. Николаева и Н.А. Рыжова, считают, что в процессе ознакомления детей с природой родного края особое значение имеют методы и приемы, способствующие непосредственному восприятию детьми природы родного края и активному овладению навыками взаимодействия с природой: занятия, наблюдения, экскурсии, игры, прогулки, эксперименты [3; 5].

Особое внимание нами было уделено игре как методу развития представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста [2].

Исследование включало в себя проведение констатирующего, формирующегося и контрольного экспериментов.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста.

Мы решили использовать конкретную тему: «Деревья родного края» на примере темы «Деревья нашего двора», взятой из пособия «Животные и растения Волго-Донского края» (парциальная экологическая программа С.Г. Филонской и Л.Б. Черезовой) [6]. Данная тема выбрана для того, чтобы выявить первоначальный уровень сформированности первичных представлений о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста, т. е. деревья окружают нас постоянно, однако дети, как правило, почти не обращают на них внимания. Дошкольники обычно проявляют большой интерес к животным и цветущим растениям. Кроме того, некоторые дети, особенно малыши, воспринимают деревья как неживые объекты, поскольку у растений нет способов передвижения, аналогичным тем, которые есть у животных.

Диагностическое обследование детей проводилось с каждым индивидуально посредством беседы, использовались иллюстрации с изображением деревьев родного края.

Результаты обследования позволили нам говорить о том, что у большинства обследованных детей (60% от общего числа обследованных) средний уровень развития первичных представлений о деревьях родного края; а у остальных (т. е. у 40% от общего числа обследованных детей) – низкий уровень первичных представлений о деревьях родного края. Высокий уровень первичных представлений о деревьях родного края не был выявлен.

Проблемы у дошкольников возникли с определением таких деревьев, как конский каштан, грецкий орех, акация, катальпа, ива, клен и тополь.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть результаты, полученные в ходе проведения диагностики, мы использовали дидактическую игру «С какого дерева листок?».

Ход игры «С какого дерева листок?»: ребёнку были предложены картинки деревьев и листьев, необходимо было соединить листочки с деревьями соответствующего вида и назвать их.

По результатам игры только трое детей справились с ней, не допустив ошибок; остальные дети допустили более одной ошибки. Самыми сложными для определения были такие деревья, как вишня, яблоня, груша. У нескольких детей возникли сложности с определением дуба и конского каштана.

Таким образом, приведённые выше результаты диагностики позволяют выявить довольно низкий уровень развития представлений о деревьях родного края у детей старшего дошкольного возраста, а также состояние проблемы по развитию данных представлений. В ходе диагностики мы определили, что у детей имеются трудности в определении целого ряда деревьев: вишни, яблони, груши, конского каштана, грецкого ореха, акации, катальпы, ивы, клена и тополя. На основе диагностики составляется план работы по развитию представлений о деревьях родного края у детей старшего дошкольного возраста.

После того как нами были получены результаты диагностики, мы приступили к формированию представлений о природе родного края у старших дошкольников.

Целью формирующего эксперимента являлся выбор наиболее эффективного способа повышения уровня сформированности у детей 5–6 лет представлений о деревьях родного края. Как уже было ска-

зано ранее, мы предположили, что игра является наиболее успешным путём ознакомления детей с природой родного края.

Практическая работа состояла из нескольких этапов. Мы допустили возможность, что специальное обучение поможет подтянуть детей низкого уровня на средний, а со среднего на высокий. При разработке формирующего этапа опытно-практической работы мы осуществляли отбор тех методов, посредством изучения которых дети знакомятся с характеристикой деревьев родного края.

I этап – беседа о деревьях «Наши большие друзья». Нами была проведена на занятии беседа с детьми, в ходе которой обсуждались деревья, с которыми дети встречаются каждый день на улице, дома, в парке и т. д.

Дошкольникам предлагалось назвать деревья, которые были изображены на рисунках: рябину, березу, ель, конский каштан, дуб, иву. Грецкий орех дети смогли назвать только после того, как им подсказали о том, что на этом дереве растут орехи. Иву дети узнали после подсказки о том, что это дерево похоже на печальную красавицу. Дети не узнали тополь (Алина П. сказала, что она видела это дерево, оно похоже на березу). Также дети не узнали акацию и катальпу.

После просмотра всех изображений деревьев мы обсудили с детьми:

- Что общего у всех деревьев? (ответ на этот вопрос не вызвал трудностей – корни, ствол, ветки);
- Чем они отличаются друг от друга? (на этот вопрос дети ответили, что различаются они формой листа, размером);
- У всех ли деревьев есть листья? (на этот вопрос дети ответили правильно после повторения вопроса и просьбы внимательно всмотреться в картинки), а у каких деревьев вместо листьев иголки? (дети назвали ель и сосну);
- Что необходимо дереву для жизни? (дети назвали солнце, воду, ветер – ответ не полон). Поэтому нам пришлось добавить то, что еще необходим воздух, птицы (для распространения семян и защиты деревьев от растительноядных насекомых), пчелы (для опыления), дождевые черви (для рыхления почвы).

II этап – игры. Мы провели с детьми различные дидактические игры:

1. «Сложи дерево» (составлять целое из частей). Детям были предложены картинки деревьев (рябина, береза, клен, дуб и т. д.), разделенные на 6 частей;
2. «Что лишнее?» – детям предлагалось найти «ошибку»: на деревьях развешивали не свойственные им шишки и плоды.

Дети смогли увидеть ошибку на ели, березе, дубе; не смогли увидеть ошибку на клене, иве, акации. В ходе игры дети сумели заметить, что у рябины и акации листья похожи, т. к. на одном черешке расположено много маленьких листочков.

3. «Детки с какой ветки?». Использовались карточки с изображением листьев и деревьев рябины, березы, осины, ивы и т. д. Методика проведения: раскладываются карточки с изображением деревьев. Детям раздаются карточки с изображением листьев. По команде дети начинают соотносить листья с деревьями.

В этой игре дети правильно смогли соотнести деревья и их листья: каштана, ели, рябины, сосны, акации. Дети долго думали над различием листиков березы и тополя (что к чему относится) – в итоге смогли правильно соотнести картинки, обратив внимание на различия «сережек» на ветках. Правильно соотнести дерево с листиком клена дети смогли после того, как вспомнили о нашей беседе, а конкретнее о том, что у клена листочек напоминает «звездочку». К удивлению, дети быстро смогли соотнести части катальпы (хотя запомнить название дерева для детей было тяжело).

III этап – сюжетно-ролевая игра. Нами была проведена игра «Семья в парке». В ходе данной игры дети привлекались к уборке сухих веточек и листьев, опавших с деревьев на участке детского сада.

Девочки взяли на себя в этой игре роль мам, дочерей; мальчики взяли на себя роль сыновей.

В ходе игры происходит рассматривание листочков и деревьев, произрастающих на участке (катальпа, сосна, акация, тополь). Большой интерес у детей в ходе игры вызвала катальпа, а именно лис-

тья (дети отметили их большой размер и то, что на ощупь они мягкие) и длинные «стручки» – коробочки, которые еще не опали и висели на дереве. Мы занесли в группу после прогулки одну коробочку, и дети очень долго спорили о том, кому она достанется. Однако было решено оставить ее в группе для того, чтобы все дети могли ее исследовать.

IV этап – интерактивная компьютерная обучающая игра «Учим виды деревьев». Данный вид игры детям понравился больше всего (скорее всего, потому что компьютерные технологии им ближе, к тому же им понравилось красочное оформление данной игры). Затруднений в ходе игры у детей не возникло.

V этап – подвижные игры, например, «Найди листок, какой покажу».

Цель: научить находить деревья по сходству с листком.

Материал: деревья, листья.

Ход игры. Во время прогулки детям показывался лист с дерева и предлагалось найти такой же. Отобранные листья дети сравнивали по форме, отмечали, чем они похожи и чем отличаются. Нами оставался каждому ребенку по листу с разных деревьев (сосна, тополь, акация, катальпа). Затем поднимался, например, листок тополя и говорилось: «Подул ветер. Полетели вот такие листочки. Покажите, как они полетели». Дети, в руках у которых листья тополя, кружились, а по команде останавливались.

Игра повторялась с разными листьями.

Игра «Найди, о чем расскажу».

Цель: научить находить дерево по перечисленным признакам.

Правило: бежать к указанному дереву можно только по сигналу воспитателя.

Ход игры. Игра проводилась на воздухе. После того как нами были разъяснены правила игры, описано дерево (величина и окраска ствола, форма листьев), названы и описаны семена и плоды. Мы просили детей угадать, что это за дерево. Тот, кто узнал, подбегал к нему после слов: «Раз, два, три – беги!». Сначала у детей вызвало затруднение определения дерева тополя (только после подсказки дети справились), но потом они с легкостью справились с нахождением деревьев (акация – дети узнали его по бобам с семенами; сосну – дети обнаружили благодаря описанию иголок).

VI этап (заключительный) – наблюдение.

На прогулке мы наблюдали за деревьями. «Какое из деревьев сбросило листву последним»? (все деревья сбросили листву, только сосна осталась неизменной – нами данный факт был объяснен тем, что их листья, которые мы называем иголками, обладают очень маленькой поверхностью, что препятствует испарению большого количества влаги. Также хвойные деревья лучше удерживают влагу из-за тонкой восковой пленки, которая покрывает их листья-иголки. Удерживающейся влаги им вполне хватает до наступления весны). Был сделан вывод о том, что после того как температура воздуха стала ниже нуля градусов, все деревья сбросили листву. Было обращено внимание детей на то, что молодые ветки не растут (деревья уже не растут, находясь в покое), а также на то, что деревья стоят без листьев, но почки есть (почки на ветках крепко закрыты).

Необходимо отметить, что, несмотря на трудности, с которыми столкнулись дети, дошкольников очень заинтересовали игры. Дети проявляли интерес к играм, в которых участвовали. Кроме того, дошкольники обращались за помощью к воспитателям по поводу возникающих вопросов в ходе наблюдения. Дети активно участвовали во всех играх, проявляли интерес ко всем деревьям.

После проведенного комплекса мероприятий по формированию первичных представлений о деревьях родного края мы приступили к контрольному эксперименту и анализу результатов опытно-экспериментальной работы. Для контрольного эксперимента нами были использованы те же методики, что и для констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного обследования позволили нам говорить о том, что после применения системы игровых методов двое детей (20%) достигли высокого уровня, восемь детей (80%) находятся на среднем уровне, но при этом необходимо отметить что шестерым детям не хватило всего лишь 2–3 баллов до высокого уровня. Низкий уровень не диагностирован ни у одного ребенка.

Сопоставив данные полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, мы получили достаточно хороший результат: у детей повысился уровень знаний о деревьях родного края.

Таким образом, можно говорить о том, что разработанная нами система игр, направленная на формирование представлений о деревьях родного края, оказалась эффективной. Следовательно, формирование первичных представлений о природе родного края у детей будет успешным если в качестве основных средств будут использованы и правильно подобраны игры.

Литература

1. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. М.: Просвещение, 1973.
2. Михайлова Т.Н., Соболева А.М. Современные педагогические технологии в деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: теоретические основы и практическое применение // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 9(122). С. 46–50. [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/122/46-50.pdf> (дата обращения: 22.02.2018).
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
4. Рыжова Н.А. Деревья – наши друзья: учебн.-метод. комплект. М.: Линка-Пресс, 2009.
5. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом-природа»: блок занятий «Я и Природа». М.: Карпуз-дидактика, 2005.
6. Филонская С.Г., Черезова Л.Б. Животные и растения Волго-Донского края. Программа, методические рекомендации, сценарии занятий. М.: Планета, 2015.

TATYANA PETROVICHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PLAYING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING PRIMARY REPRESENTATIONS OF THE NATIVE LAND'S NATURE OF SENIOR PRESCHOOLERS

The article deals with the playing technologies of developing primary representations of the native land's nature of senior preschoolers based on a specific example from experience. The process of formation of primary ideas about trees of the native land of senior preschool age children is shown.

Key words: *playing activity of preschoolers, the nature of the native land, pre-school education*

УДК 373

М.С. РАЗУМОВА
(marysia1995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРАХ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ***

Рассматриваются способы формирования ценностных ориентиров у младших школьников на уроках литературного чтения. Анализируются содержания двух рабочих программ, которые реализуются в начальной школе.

Приводятся варианты организации работы, направленной на развитие ценностных ориентиров у младших школьников.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентиры, урок, уроки литературного чтения, читательский уголок.

В настоящее время главное место в процессе обучения занимает урок, который несёт в себе три обязательные задачи: обучение, развитие и воспитание. Обучению и развитию всегда отводится главная роль в процессе образования, лишь небольшой акцент делается на воспитание, но именно оно несёт в себе ценностные ориентиры. Исходя из изменений, происходящих в социальной, экономической и духовной сферах жизни общества, утрата раннее существенных ценностей и возникновение новых оказывают значительное влияние на развитие образования. Ориентация на данную тенденцию требует формирования системы взглядов, интегрирующих ценностные ориентации традиционных и инновационных процессов [8].

Чаще всего акцент на ценностные ориентиры отмечаем на уроках литературного чтения, но лишь в том случае, если это предопределено программой.

Актуальность данного вопроса состоит в необходимости изменений и совершенствования учебного процесса так, чтобы он содействовал формированию ценностных ориентиров у младших школьников на каждом уроке литературного чтения и вне учебного процесса.

Опора на ценностные ориентиры осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), т. к. он предусматривает программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становления их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества. Таким образом, акцент при формировании ценностных ориентиров лежит в основе личностных результатов, определяемых ФГОС НОО [6].

В Федеральном законе «Об Образовании в РФ» также говорится, что воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах семьи, общества и государства [4].

Крупнейший педагог-теоретик, педагог-философ России XIX в. К.Д. Ушинский писал: «Задача воспитания – пробудить внимание к духовной жизни... Если наш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к нравственному и прекрасному – вы не достигли цели воспитания» [Там же].

Образование выступает как процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [9].

* Работа выполнена под руководством Гонимовой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таким образом, перед педагогом лежит множество задач, которые он должен реализовать в процессе урока. Но что такое урок?

А.А. Бударный утверждает, что урок – это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников [7].

Действительно, в процессе урока учитель не только способствует формированию у младших школьников определённых знаний, умений и навыков, но и развивает его как личность, совершенствует его духовность с помощью опоры на ценностные ориентиры. Выясним, что такое ценностные ориентиры.

Ценностные ориентиры – компонент направленности личности. Это – разделяемые и внутренне принятые ею материальные и духовные ценности, предрасположенность к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости [5].

Теперь обратимся к разделу «Духовно-нравственное развитие гражданина России» для уточнения представлений о видах ценностей. В данном разделе представлены высшие духовные ценности:

1. Индивидуально-личностные – доброта, милосердие, свобода личная и национальная, справедливость, честь и честность, достоинство.
2. Семейные – любовь и верность, здоровье и благополучие, почитание родителей, забота о старших и младших, продолжение рода.
3. Национальные, включая природу и искусство – жизнь, Родина, долг, закон, правопорядок, долг, вера в Бога, религиозные организации, святости, русские традиции, красота, гармония.
4. Общечеловеческие – планета Земля, мир во всем мире, многообразие культур и религий, прогресс человечества, международное сотрудничество [3].

Одной из приоритетных задач современной системы образования является поиск оптимальных путей формирования ценностных ориентиров подрастающего поколения, принятых в обществе, воспитание нравственности, готовность к духовному саморазвитию и самовоспитанию. Личность, усвоившая эти ценности, впоследствии сможет соотносить свои нужды и потребности с общественными, конструктивно выстраивать отношения не только в семье, но и в обществе, а самое главное, на протяжении всей жизни стремиться к нравственному самосовершенствованию и саморазвитию [5].

В связи с чем в современных условиях образования на уроках литературного чтения учащиеся должны научиться понимать литературу как средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций; осознавать первоначальные этические представления, понятия о добре и зле, нравственности; давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев. Всё это является основой ценностных ориентиров, формируемых у младших школьников.

Порой 45 минут не хватает даже на то, чтобы познакомить учащихся с новым произведением, что уж говорить о формировании ценностных ориентиров! Чтобы решить эту проблему, многие авторы учебников предлагают дополнительные разделы для самостоятельного изучения произведений детьми. Так, например, в учебнике литературного чтения Л.Ф. Климановой по программе «Перспектива» можно найти разделы «Самостоятельное чтение» и «Семейное чтение». Данные разделы помогут формированию у учащихся чувства ответственности, как одной из сторон развития личности и общения к семейным ценностям. Ведь ни в каждой семье родители читают книги совместно со своими детьми. Благодаря таким разделам, даже ребёнок, умеющий читать, сможет получить удовольствие от совместного чтения с родителями. Также авторы данной программы предлагают раздел «Книги – мои друзья», который способствует развитию познавательного чтения детей и воспитанию бережного отношения к книге. Самое главное в начальной школе – это правильно сформировать у детей представления о добре и зле, поэтому УМК «Перспектива» включил в содержание раздел «Жизнь дана на добрые дела», в состав которого входят произведения, способствующие формированию ценностных ориентиров у младших школьников (М. Зощенко «Не надо врать»).

Если обратиться к УМК «Школа России» литературное чтение, авторы которого Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др., можно увидеть разделы: «О братьях наших меньших», «Люблю природу русскую», «Я и мои друзья». Всё это говорит о том, что учебник построен таким образом, чтобы каждый раздел включал в себя произведения, которые способствуют формированию различных ценностных ориентиров. В данном случае это бережное отношение к животным и любви к природе, доброжелательное отношение к своим близким и друзьям, воспитание чувства товарищества и взаимопомощи.

Учитель, как наставник в «неизведанном» пути ребёнка, может направлять и подталкивать его в верное русло, знакомя учащихся не только с авторскими произведениями, но и с народным творчеством. Чаще всего нравственные ориентиры несут в себе притчи, которые на духовном уровне представляют человека задуматься о его отношении к жизни и окружающему его миру. Такие произведения способствуют развитию личности не только во внешнем, но и во внутреннем плане. Ребёнок сможет обратить внимание не только на то, что окружает его, но и на собственное отношение к жизни.

Помочь сформировать у ребёнка национальные и общечеловеческие ценности помогут рассказы В.Ю. Драгунского из сборника «Денискины рассказы». Обратимся, к примеру, к рассказу «Он живой и светится». На первый план выходит формирование национальной ценности – забота о природе. Мальчик, отдав свой грузовик ради светлячка, видит в маленькой букашке невообразимое живое «Чудо». Благодаря этому произведению у детей начинает вырабатываться чувство ответственности за сохранение живой природы, воспитывается чувство красоты, формируются индивидуально-личностные ценности, такие как доброта и милосердие.

На основе тематической направленности О.В. Джежелей составим рекомендуемый для младших школьников список литературных произведений, сосредоточенных на формировании ценностных ориентиров, который можно впоследствии представить как сборник: 1 класс – животные и природа; 2 класс – семья и друзья; 3 класс – добро и ответственность; 4 класс – труд и отечество.

1-й класс – время, когда дошкольник переступает порог школы и начинает мыслить по-новому, его ведущим видом деятельности становится учебная деятельность.

Чтобы ребёнку было легче адаптироваться в новой школьной среде, в 1-м классе следует знакомить детей со сказками и рассказами о животных и природе. Если ребёнка постепенно приучать к чтению через данные произведения, в нём будут формироваться такие личностные компетенции, как любовь к природе, бережное отношение к животным, воспитание эстетических чувств и ответственности за тех, кого приручили.

2-й класс. Преимущественно в данном возрасте происходит формирование коммуникативных компетенций в отношении с семьёй и друзьями. Младший школьник уже полностью адаптирован к школе и его главной задачей является установление взаимоотношений с одноклассниками и приобретение собственной социальной роли. В данный момент начинает активно проявляться личность ребёнка. Чтобы помочь младшему школьнику занять правильную позицию в классе, следует включать в чтение произведения, связанные с ценностью дружбы. Не стоит забывать и про семью, ведь именно семья является фундаментом в закладывании всех необходимых ценностей для человека. Поэтому знакомство детей с произведениями о семье должно являться неотъемлемой частью в формировании младшего школьника как личности.

3-й класс. Полноценно сформировавшаяся личность должна нести ответственность за свои решения и поступки. Сделать правильный выбор всегда сложно, тем более для ребёнка, когда его представление о добре и зле находятся на поверхностном уровне. Включенные в круг детского чтения произведения о добре должны научить ребёнка не только распознавать добро и зло, но и сформировать умение отвечать за свои поступки. Как часто мы встречаем людей, которые знают свою вину, но не многие способны её признать. Литература в данном случае выступает как источник света, который указывает на нужный путь, чтобы ребёнок смог сделать заранее обдуманный и правильный выбор.

4-й класс. Чтение вводит младшего школьника в мир большой литературы, приобщает к искусству художественного слова, знакомит с широкой картиной мира и способствует формированию его целостного представления. Игровая деятельность позади вместе с наивным реалистом. Теперь ребёнок стоит на ступени большого мира, в котором главную роль играет труд. Человек без труда не может существовать. А привить любовь к трудовой деятельности можно с помощью личного примера и художественной литературы, которая содержит в себе вдохновение и идеал человека трудолюбивого.

Поскольку признак отношения к труду, так же как и любой другой признак, имеет свое противопоставление (лень, безделье), проанализируем русскую народную сказку «Семь Симеонов» с целью выявления в ней оценочных характеристик труда, работы и лени, безделья. В этой сказке речь идет о семи братьях. «Семь Симеонов – все молодец молодца лучше, а такие лентяи, неработицы – во всем свете поискать! Ничего не делали». Попав во двор к царю, они оказались ему полезны. Один из них (Сенька) женился на царевне, а остальные стали боярами.

В этой сказке выражен концепт чуда, удачи.

Таким образом, изучение материала русских народных сказок показывает, что труд и работа положительно оцениваются в народе, в то время как лень, безделье, наоборот, имеют отрицательную характеристику [2].

Труд воспитывает человека, делает его сильным и выносливым. И только благодаря таким людям Отечество будет стоять и процветать. Следовательно, включая в чтение младших школьников произведения о труде, любви к Отечеству, мы сможем воспитать гражданина, который будет являться эталоном своей Родины.

Выделив необходимые критерии для каждого класса, представим список рекомендованной художественной литературы для младших школьников по тематическому разделу с 1-го по 4-й класс:

1-й класс. Животные и природа. «Ребята и утята» (М.М. Пришвин); «Серая звездочка» (Б.В. Заходер); «Он живой и светится» (В.Ю. Драгунский); «Фомка-разбойник» (В.В. Бианки); «Зимний дуб» (Ю.М. Нагибин); «Золотой луг» (М. Пришвин); «Лесной голосок» (Г. Скребицкий); «Четыре желания» (К.Д. Ушинский).

2 класс. Семья и друзья. «Вавилонская башня» (пер. Г.Гребнева, из книги «Вавилонская башня» под ред. К.И. Чуковского); «Маленький гном Вася» (М.Ф. Липскеров); «Три сестры» (татарская народная сказка); «Заплата» (Н.Н. Носов); «Бабушка отдыхает» (В.А. Сухомлинский); «Все добрые люди – одна семья» (В.А. Сухомлинский); «Седьмая дочь» (В.А. Сухомлинский).

3 класс. Добро и ответственность. «Очень вежливый индюк» (Б.В. Заходер); «Мороз Иванович» (В.Ф. Одоевский); «Аленький цветочек» (С.Т. Аксаков); «Цветик-Семицветик» (В.П. Катаев); «Муравей и мотылёк» (И. Ревю); «Огурцы» (Н.Н. Носов); «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» (А.С. Пушкин).

4 класс. Труд и отечество. «Дети в роще» (К.Д. Ушинский); «Пашкин клад» (А. Параскевин); «Кладовая Солнца» (М.М. Пришвин); «Плач детей» (Н.А. Некрасов); «Тимур и его команда» (А.П. Гайдар); «Военная тайна» (А.П. Гайдар); «Белый пудель» (А.И. Куприн); «Семь Симеонов» (русская народная сказка).

Произведения данного сборника с самого 1-го класса начнут закладывать у ребёнка необходимые представления об окружающем мире, которые будут способствовать формированию младшего школьника как полноценно развитой личности с уже выработанной собственной системой ценностей.

Таким образом, для того чтобы сформировать у детей определённые ценностные ориентиры, учитель может использовать различные формы. Не обязательно ссылаться только на программу, учитель может предлагать детям самим искать интересные произведения и делиться впечатлениями со своими одноклассниками. Так, можно создать в классе «Читательский уголок», куда дети могут помещать свои любимые произведения о животных, природе, добре, зле и т. д. Не только урок, но и внеклассное чтение, семейное или самостоятельное чтение – всё это поможет ребёнку не только узнать больше новых произведений, но и попытаться самостоятельно выявить его смысл и идею, которую пытался передать автор.

Литература

1. Гасанова П.А. Особенности формирования ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к социальному миру // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(09). С. 23–28. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470751528.pdf> (дата обращения: 12.02.2018).
2. Гоннова Т.В. Социокультурные характеристики концепта «труд» в русском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение. 2009. С. 145–147.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 3, ст. 150; 2002, № 26, ст. 2517; 2004, № 30, ст. 3086; № 35, ст. 3607; 2005, № 1, ст. 25; 2007, № 17, ст. 1932; № 44, ст. 5280).
5. Непрокина И.В., Шкаева Ю.С. Пути формирования ценностных ориентиров у учащихся 4–5-х классов общеобразовательной школы в рамках введения в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Молодой ученый, 2015. С. 85–87.
6. Приказ Минобрнауки РФ от 22.09.2011 № 2357 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-22092011-n-2357/> (дата обращения: 02.02.2018).
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
8. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М.: Academia, 2003.
9. Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.02.2018).

MARIA RAZUMOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF VALUES' IMAGES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF LITERARY READING

*The article deals with the ways of development of values of junior schoolchildren at the lessons of literary reading.
The contents of two working programs, implemented in primary school, are analyzed. The ideas of organizing
the work aimed at the development of values of junior schoolchildren are given.*

Key words: *values, lesson, lessons of literary reading, readers' corner.*

УДК 37.015.3

А.С. САНДРОСЯН

(anichka17111995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ЕЕ СВЯЗИ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА*

Рассматриваются особенности эмоциональной сферы подростков, а также коррекция как способ снижения риска развития тревожности и депрессивного состояния подростков.

Ключевые слова: акцентуация, подросток, личность, эмоции, коррекция, исследование.

Одним из сложных этапов развития ребенка является подростковый возраст, характеризующийся как переходный, критический и имеющий важнейшее значение в становлении и взрослении личности. В качестве общих особенностей этого возраста выделяют изменчивость настроения, эмоциональную неустойчивость, придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой.

Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, подростками принято считать детей от 11 до 17 лет. В этот период особенно большое внимание уделяется исследованию эмоциональной сферы, как наиболее значимой в период взросления ребенка. Несмотря на интенсивное развитие психологии и педагогики в наше время, остается необходимость изучения как подросткового возраста, так и способов коррекции эмоциональной сферы подростков.

Переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности обнажает и заостряет все слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влияниям среды, поэтому подростковый возраст не случайно называют «трудным». Кроме того, бурные нейрогормональные перестройки у подростков также сопряжены с выявлением скрытых до этого, генетически обусловленных задатков. Именно на пубертатный период приходится большинство «дебютов» эндогенных психических заболеваний [1, с. 360].

Особо критическим всегда считался подростковый возраст, т. к. он является переходным от детства к зрелости. Вступление во взрослую жизнь – длительный процесс, а не одномоментное явление, поэтому данный кризис – самый острый и продолжительный. Как правило, социальная ситуация подростка существенно не меняется при объективно наступающем взрослении, он остается учащимся и находится на иждивении родителей. В связи с чем многие притязания подростка приводят к конфликтам, противоречиям с реальной действительностью, в чем и содержится суть, психосоциальная причина кризиса подросткового возраста. У подростка также возникает потребность сравнения себя со сверстниками, мнение ровесников зачастую обнаруживается более значимым, чем мнение родителей или учителей.

Возникновение у подростка представления о себе уже не как о ребенке – центральное и специфическое новообразование в развитии личности подростка. Начинает проявляться чувство взрослости, стремление считаться и быть взрослым. Стержневой особенностью личности, ее структурным центром является это чувство взрослости как специфическое приобретение самосознания.

Можно сделать вывод о том, что данный возраст характеризуют максимальные диспропорции в уровне и темпах физического и психического развития, которые выражены противоречиями социального характера.

Говоря о подростковом возрасте, нельзя выделять только негативную сторону данного периода взросления ребенка. Кроме негативных проявлений, таких как повышенная эмоциональность, частая смена настроения, перемены физиологического характера, конфликтность и негативизм, не следует

* Работа выполнена под руководством Рубцовой Н.Н., кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

забывать о том, что период подростничества является временем активного и плодотворного развития познавательной сферы. Теоретическое и абстрактное мышление также деятельно развиваются, возникает способность создавать трудные умозаключения, выдвигать предположения и проверять их. Вырабатывающееся мышление тесно связано с рефлексией, когда ребенок предметом мысли делает саму мысль, что проявляется в развитии непосредственно самосознания у подростка.

Изучение эмоций играет большую роль в выявлении причин поведения ребенка, позволяет определить его отношение к окружающим, к самому себе. Тем самым мы все ближе становимся к изучению эмоциональной сферы в подростковом возрасте.

В качестве исследования особенностей эмоциональной сферы подростков были взяты следующие методики: Личностный опросник Леонгарда-Шмишека; «Шкала депрессии» А. Бека; «Шкала тревожности» Ч. Спилбергера-Ханина. Проведение данных методик было направлено на выявление особенностей эмоциональных расстройств в подростковом возрасте, их связи с личностной сферой и разработку способов их коррекции.

Исследование эмоциональной сферы подростков проводилось по запросу педагогического коллектива в средней общеобразовательной школе № 19 в г. Астрахань. В исследовании принимали участие школьники 15–16 лет.

При организации исследования было выдвинуто предположение о том, что рассматриваемые типы акцентуаций в соответствии с предложенной гипотезой коррелируют с заданными характеристиками эмоциональной сферы. При проведении исследования и обработки результатов упор ставился на теоретический анализ, согласно которому К. Леонгард, Г. Шмишек дают подробную характеристику акцентуаций и эмоциональных нарушений, проявляющихся в подростковом возрасте.

На основании классификации акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека, возможно, что у демонстративного, тревожного и эмотивного типов – высокий уровень тревожности; застревающему типу присущ высокий уровень депрессии и неопределенность с тревожностью.

Такие типы как гипертимный, экзальтированный, циклотимный в силу индивидуально-типологических качеств, а также воздействия окружающих факторов могут быть более устойчивыми к проявлениям депрессивного фона настроения и к уровню тревожности. Дистимный тип, по нашим предположениям, подвержен риску повышенной тревожности и депрессии.

В ходе использования методики Леонгарда-Шмишека были получены следующие результаты. При обработке данных, полученных с помощью опросника Леонгарда-Шмишека и дополнительной работы в программе SPSS, было получено процентное и количественное соотношение акцентуированных личностей: гипертимный тип акцентуации – 13 человек (43%), демонстративный тип акцентуации – 6 человек (20%), застревающий тип – 4 человека (13%), тревожный тип акцентуации – 2 человека (7%), циклотимный тип – 1 человек (3%), к экзальтированному типу акцентуации отнесли себя 2 человека (7%); к эмотивному типу акцентуации себя отнесли 2 человека (7%). Таким образом, в исследовании приняли участие 30 человек (100%). Возбудимый, педантичный, дистимный типы выявлены не были.

Следующим этапом обработки результатов стало использование корреляционного анализа. В связи с тем, что все шкалы – количественные, для расчета матрицы был использован коэффициент корреляции Пирсона. В соответствии с полученными данными, мы можем сделать вывод о том, что обнаружена положительная связь между шкалами акцентуаций характера со шкалами уровня тревожности и депрессии.

Можно сделать вывод о том, что демонстративный тип акцентуации коррелирует с высоким уровнем тревожности ($r=0,53$, $p<0,001$) – это означает, что для лиц с демонстративным типом акцентуации характера характерна высокая тревожность; застревающий тип ($r=0,84$, $p<0,001$) – депрессивный фон настроения; гипертимному типу не свойственны ни высокая тревожность, ни депрессия. Подростки, относящиеся к тревожному и эмотивному типу акцентуаций характера, также приравниваются к группе риска по склонности к высокой тревожности. Циклотимный тип акцентуации по коэффициенту Пирсона ($r=-0,42$) не выявляется у подростков, относящихся к данному типу акцентуации характера

высокой тревожности. Следовательно, существует взаимозависимость акцентуации характера в подростковом возрасте с уровнем тревожности и депрессии. Выявлена корреляционная зависимость акцентуации характера с тревожностью и депрессией. Таким образом, можно говорить о существующей связи эмоциональной сферы с преобладающим типом акцентуации характера.

Говоря о психокоррекционной работе с подростками, важно придерживаться принципа «Проще предотвратить болезнь, чем ее лечить!» и учитывать индивидуально-типологические качества подростка, его характера (личности), здесь важен принцип – «Не навреди!». Что может быть полезным одному ребенку, может навредить другому. Не следует забывать о возможных вариантах психокоррекции, тщательно и серьезно подходить к выбору методики (индивидуальная психокоррекция, групповая, изотерапия, игротерапия, совместная психокоррекция с родителями и т. п.).

По результатам трех диагностических методик выделяем следующие группы:

I группа включает в себя испытуемых с гипертимным, циклотимным и возбудимым типом акцентуации;

II группа – эмотивных и экзальтированных акцентуированных личностей;

III группа – дистимных и тревожных;

IV группа – демонстративных и застревающих.

Данные группы были выделены исходя из следующих характеристик:

К I группе относятся подростки с гипертимным, циклотимным и возбудимым типом акцентуации, что составляет 46%. Психолого-педагогические рекомендации по взаимодействию с данной группой акцентуированных личностей определены их особенностями. Гипертимы подвижны, активны, склонны к озорству, неугомонны, общительны. В учебном процессе это выражается в виде недисциплинированности и неусидчивости, поэтому гипертимы могут вызвать недовольство со стороны учителя, что впоследствии может перерасти в негативное отношение педагога к ученику. Циклотимному типу свойственны частые смены настроения: положительные события вызывают у них жажду деятельности, грустные – подавленность, угнетенность, замедляются реакции. Главными особенностями возбудимого типа являются импульсивность поведения, его обусловленность влечениями и неконтролирующими побуждениями, проявлениями низкой терпимости.

На основании описательной характеристики типов акцентуации наиболее приемлемым видом психокоррекционной работы стало проведение тренинга на тему «Формирование коммуникативных умений и навыков». Задачи тренинга – расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; расширение диапазона творческих способностей – помогут акцентуантам справляться со стрессовыми ситуациями и научиться повседневному общению, контролю и пониманию своих собственных эмоций [2]. При работе с такими подростками нельзя устанавливать жесткую дисциплину, ставить в «жесткие рамки» и навязывать контроль. Общение людей друг с другом – чрезвычайно сложный и тонкий процесс, особенно в подростковом периоде. Для подростков с гипертимным, циклотимным и возбудимым типом акцентуации данный вид тренинга представляет огромную возможность овладеть навыками и умениями коммуникации, т. к. неэффективность в общении может быть связана с полным или частичным отсутствием того или иного коммуникативного умения, например, умения ориентироваться и вести себя в конкретной ситуации. Может быть вызвана недостаточным самоконтролем, что первично для данного возрастного периода и конкретно для данного типа акцентуации, где, например, из-за неумения справиться с перевозбуждением, импульсивностью, агрессией и т. д. [4].

Длительность тренинга: 4–5 академических часа, что позволяет в соответствии с предложенными упражнениями, научить подростков овладеть своими эмоциями, показать, как можно справляться с эмоциями, проговорить и проиграть ситуации, когда важно не только слушать, но и слышать.

Несомненным позитивным моментом игровых упражнений является возможность получить оценку своего поведения со стороны, сравнить себя с окружающими и скорректировать свое общение в сле-

дующих ситуациях. Следует помнить, что намного легче заметить ошибки, неточности в общении своих близких, сотрудников, руководителей, чем свои собственные [4].

Предлагаемый тренинг способствует овладению приемами эффективного общения через игровые компоненты и технику активного слушания, тем самым поможет оптимизировать форму коммуникативных навыков у данной группы подростков.

Ко *II группе* относятся подростки с эмотивным и экзальтированным типом акцентуации – 14%. Чрезвычайно важна эмоциональная открытость, чувствительность и эмоциональная отзывчивость во взаимодействии с эмотивным подростком. Экзальтированный тип выделяется способностью восторгаться, восхищаться, ощущением счастья, наслаждения. Эти ощущения у них могут часто появляться по причине, которая у иных не вызывает значительного подъема. Данному типу также характерна высокая общительность, влюбчивость. Требуется коррекция самооценки, уровня самопознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Наиболее оптимальным вариантом психокоррекции для данной группы подростков был выбран тренинг «Саморегуляции». Цель тренинга: развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции. Длительность тренинга: 2–2,5 часа, 3 занятия по 40–50 минут в течение 1 недели.

К *III группе* относятся подростки с дистимным и тревожным типом акцентуации, что составляет 7%. Дистимный тип отличается серьезностью, иногда подавленностью настроения, медлительностью. Для них присущ пессимизм в отношении к будущему, заниженная самооценка, краткость в беседе, молчаливость. Данный тип можно охарактеризовать слабой контактностью, унылым настроением, стеснительностью, боязливостью, неуверенностью в себе. Дети тревожного типа нередко боятся темноты, животных, страшатся оставаться одни, не любят слишком шумных игр, трудно переносят контрольные, экзамены, проверки. Часто стесняются отвечать перед классом.

С этой группой работа была направлена на преодоление тревожности. Задачи, поставленные при формировании коррекционной программы:

- 1) приобретение определенных знаний для решения подростками своих вопросов;
- 2) формирование адекватной самооценки и коррекция личного поведения;
- 3) воспитание личности младшего подростка, его способностей к общению и потенциалов.

Тренинг «Пойми себя» предназначен для подростков и рассчитан на 4 занятия по 2 академических часа (общая продолжительность 8 часов).

Средством решения задач тренинга служат групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика. Именно эти приемы позволяют реализовать принципы тренинга, в основе которых лежит активный, исследовательский характер поведения участников [2].

К *IV группе* относятся подростки с демонстративным и застревающим типом акцентуации – 33 %. Застревание аффекта является главной особенностью застревающего типа, как и высокая устойчивость и длительность эмоционального отклика, а также обидчивость. В связи с чем необходимо учитывать, что даже случайно обидев, «задев» такого подростка, можно надолго потерять с ним личный контакт. Утрата контакта и застревание на обиде, возможно, скажется не только на личностных взаимоотношениях, но и на учебной успеваемости. Устойчивость аффекта и обидчивость у застревающего акцентуанта в отношениях со сверстниками выражается аналогичным образом.

Демонстративный тип акцентуации проявляется увеличенной способностью к вытеснению, демонстративностью поведения, подвижностью, легкостью в установлении контактов. Подросток стремится стать лидером, нуждается в признании, жаждет быть в центре внимания, любит похвалу, быстро приспосабливается к людям, легко меняется настроение, склонен к интригам, фантазерству, артистизму, позерству. Для данной группы разработаны психокоррекционные занятия, направленные на ситуативную коррекцию. Теоретико-развивающие занятия направлены на предмет как справляться с конфликтной ситуацией, как себя вести в конфликте, справляться с барьерами общения.

Работа с группой акцентуированных личностей демонстративного типа и застревающего является достаточно сложной. По своим характеристикам это – два абсолютно противоположных типа,

но при правильном построении коррекционной программы, эти типы способны помочь друг другу во взаимодействии и дальнейшей реабилитации, как профилактики тревожности и депрессивного состояния.

Таким образом, для подростков с преобладающим типом акцентуации характера свойственны определенные эмоциональные нарушения с разной силой проявления и влияния на личность подростка: выявлена корреляционная зависимость акцентуации характера с тревожностью и депрессией. Каждый тип акцентуации характера требует использования индивидуального способа психокоррекционных методик для оптимизации эмоционального состояния и поддержания эмоциональной стабильности в наиболее острый период взросления. Полученные данные в ходе исследования можно использовать как психологам, так и педагогам, работающим с подростками в разных образовательных учреждениях.

Литература

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2005.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика. 1984.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Москов. псих.-социал. институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК» 2000.
5. Рубцова Н.Н. Формирование толерантного отношения студентов друг к другу в разноэтнических группах // Образовательные стратегии и технологии личностно-профессионального развития учителя начальных классов в инновационном пространстве модернизации непрерывного педагогического образования: кол. моногр. / под общ. ред. М.В. Николаевой. Волгоград: Перемена, 2014.
6. Фрейд З. Психоанализ детских неврозов / пер. с нем. Г.В. Барышниковой. М.: Изд-во АСТ, 2009.

ANICHKA SANDROSYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF EMOTIONAL SPHERE AND ITS CONNECTION WITH TEMPER'S ACCENTUATION OF TEENAGERS

The article deals with the peculiarities of teenagers' emotional sphere and correction as a way of decreasing the risk of developing teenagers' anxiety and depression.

Key words: accentuation, teenager, personality, emotion, correction, research.

УДК 37.015.3

С.С. СКАЛЬСКАЯ

(stor-enko@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

*Рассматриваются особенности формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста.
Освещается проблема участия родителей в воспитании активной самостоятельной личности.*

Ключевые слова: *самостоятельность, дошкольный возраст, ведущая деятельность, зона ближайшего развития, игра.*

По стандарту нынешнего образования необходимо воспитывать новое поколение самостоятельным, готовым принимать решения, быть ответственным за себя и свои поступки. Родители детей дошкольного возраста должны понимать важность развития активной, самостоятельной, творческой личности. Существующие психологические исследования подтверждают, что в дошкольный период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности и творчества (А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн). Развитие самостоятельности у ребенка-дошкольника расширяет возможности его когнитивных и коммуникативных процессов, а также способствует его успешной подготовке к школьному обучению [4].

Когда появляется собственный ребенок, то непременно родитель задает себе вопрос: «Как вырастить самостоятельную личность?». Речь идет не о бытовой самостоятельности ребенка (завязать шнурки, надеть колготки и т. д.), а о сформированном умении самостоятельно разрешать различные ситуации. Практика показывает, что лучше всего формируется самостоятельность ребенка средствами игровой деятельности.

Принято считать дошкольный возраст прямым продолжением раннего возраста в плане чувствительности, ранимости и неуверенности в себе. Этот период является важным для ребенка в овладении социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через взаимодействия со сверстниками через игровые и реальные отношения. При этом у него формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий.

В своих трудах Л.И. Божович, Р.С. Буре, С.А. Козлова описывают важное новообразование во всех сферах жизни и деятельности ребенка, которое заключается в превращении его поведения из «полевого» в «волевое». Поведение и деятельность дошкольника уже не подчиняются однозначно внешнепредметной заданности, а превращаются в осмысленные, произвольные действия. Таким образом, произвольность и связанная с ней способность самоуправления действиями дают возможность ребенку реализовывать волевые усилия в самостоятельной деятельности [2].

Волевые качества, как конкретные проявления воли, включают в себя целеустремленность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, инициативность, самостоятельность, выдержку, самообладание. Волевые качества в этом случае выступают инструментом при осуществлении самостоятельной деятельности ребенка.

Основная функция воли – поддержание внутреннего эмоционального равновесия. Для этого ребенок и взрослый вырабатывают разнообразные стили общения по отношению друг к другу. Такой стиль общения между взрослым и ребенком, при котором сохранялось бы внутреннее равновесие, должен быть отправной точкой для любого родителя в процессе формирования самостоятельности своего ребенка.

* Работа выполнена под руководством Спиридоновой С.Б., кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Однако в дошкольном возрасте возникает противоречие между желаниями ребенка и отсутствием навыка самостоятельной деятельности, которое описано в трудах Л.С. Выготского. Им, в частности, отмечено появление в дошкольном возрасте неудовлетворенных желаний и сохранение тенденций раннего возраста к немедленной реализации этих желаний [3].

Данное противоречие разрешается переходом к игровой деятельности и произвольной активности. Ведь игра предоставляет ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «Я» – к роли в игре и ее правилу.

Игра, будучи ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, выполняет важную роль в развитии психических процессов, и в том числе воли. Каждый вид игровой деятельности вносит свой специфический вклад в совершенствование волевого процесса, т. е. важно выстроить игровую деятельность своего ребенка так, чтобы развитие воли приводило к развитию самостоятельности.

Согласно общему определению, предложенному Д.Н. Ушаковым, самостоятельность – решительность, способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой. Самостоятельный ребенок организует взаимодействие с товарищами, соотносит свои умения и желания действовать с условиями окружающей обстановки, а в совместной деятельности со сверстниками приглашает товарищей к игре, сообщает им замысел игры, вносит предложения, выносит оценочные суждения в процессе реализации игрового замысла [6].

Как только ребенок начинает чувствовать себя способным достаточно успешно действовать самостоятельно, он стремится все сделать «сам». Ребенок испытывает потребность действовать самостоятельно со средствами и предметами. С другой стороны, он зависим от позиции взрослого при взаимодействии с ним. Резкий подъем уровня самостоятельности может привести к конфликту взрослого и ребенка. К сожалению, взрослые пресекают кажущуюся им активность на начальном этапе и часто не считают нужным учитывать потребности ребенка стать более самостоятельным. Для определения специфики развития человека в онтогенезе ученым предложено понятие «зона ближайшего развития». Согласно Л.С. Выготскому, развитие ребенка (в отличие от других видов развития) происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве. В любой деятельности ребенка можно выделить два уровня выполнения одного и того же задания – самостоятельное выполнение и выполнение в сотрудничестве со взрослым. Уровень первого выполнения называется актуальным, второй уровень, более высокий, представляет собой зону ближайшего развития – область незрелых, но созревающих процессов, и составляет «зону ближайшего развития», по мнению исследователя [3].

Таким образом, понятие «зона ближайшего развития» имеет большое практическое значение, потому что основано на идее о примате обучения (во всех разнообразных его формах) в развитии человека.

До определенного момента все действия детей примитивны и их цель неочевидна. Однако, когда ребенок начинает действовать «в логике цели», можно считать, что он сделал первый шаг на пути к развитию самостоятельности.

Т.И. Бабаева говорит о том, что через игровую деятельность ребенок познает нравственные требования, учится общению со сверстниками, овладевает трудовыми умениями и навыками. Часто в ходе игры проявляются такие качества ребенка, как жадность, эгоизм, агрессивность, поэтому многие исследователи подчеркивают, что игрой детей необходимо управлять и направлять ее в нужное русло [1].

Именно в игре складываются первоначальные навыки самостоятельности ребенка, он получает возможность овладеть умениями самостоятельного (волевого) регулирования поведения и деятельности.

Е.И. Зимняя говорит, что в своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес [5].

Самостоятельная деятельность ребенка – это работа, которая выполняется без непосредственного участия взрослого, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. При этом ребенок, с большей или меньшей степенью сознательности, стремится достигнуть поставленной цели, используя свои волевые усилия и выражая в той или иной форме результат собственных действий.

Самостоятельность – это не полная свобода действий и поступков, а деятельность, соответствующая принятым общественным нормам и правилам, т. е. осмысленная и социально приемлемая.

Чтобы развивать самостоятельную личность, каждый родитель должен понимать свою конкретную роль в этом процессе. Родители должны быть проинформированы о специфике и возможностях развивающих игр, актуализации их воспитательных функций, а также обучены разным видам игр и взаимодействию в совместной игровой деятельности.

На начальном этапе планирования игры родителями должны быть сформированы разные способы построения игры, игровых умений и навыков, взаимодействия в игре и умения совместной деятельности.

Родители несут ответственность за то, чтобы донести информацию о сущности игры, ее содержании и необходимости выполнения правил. Особое внимание родители должны уделить формированию осознанного отношения детей к результату игры – овладение детьми всеми структурными элементами игры и актуализация потребности в их самостоятельном использовании.

На этапе самостоятельной игровой деятельности родители должны заметить потребность в самостоятельной игре, сохранения интереса к ней, желание играть самостоятельно, по своей инициативе, а также проследить за процессом формирования навыков самоорганизации, развитием взаимной ответственности и творчества.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дошкольный возраст идеально подходит для формирования основ самостоятельности. Акцентирование внимания на понятии «зона ближайшего развития» в период становления личности дошкольника будет способствовать успешному развитию активного, самостоятельного, творческого ребенка через игровую деятельность.

Литература

1. Бабаева Т.И., Михайлова З.А. Игра и дошкольник. СПб.: Детство-Пресс, 2004.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2001.
3. Выготский Л.С. Психология развития: избранные работы. М.: ЮРАЙТ, 2015.
4. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном возрасте // Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. 2-е изд. М.: Логос, 2005.
6. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний. М.: Альта-Принт, 2005.

SOFIA SKALSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE EDUCATION OF INDEPENDENT CHILD'S PERSONALITY IN THE CONDITION OF PLAY ACTIVITY

The article deals with the features of independence formation of children of pre-school age. The problem of parents participation in the education of an active independent person is under consideration.

Key words: independence, pre-school age, leading activity, zone of proximal development, game.

УДК 159.9.07

А.М. СОЛОДКОВА

(nastyusha.solodkova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СО СВЕРСТНИКАМИ
НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА***

Рассматривается психологическое содержание эмпатии как возрастного новообразования старшего дошкольного возраста, а также взаимосвязь развития эмпатии и общения ребенка со сверстниками. Определена значимость общения со сверстниками как важнейшего фактора развития эмпатии дошкольников.

Ключевые слова: эмпатия, старший дошкольный возраст, эмоциональная отзывчивость, сопереживание, сочувствие, общение со сверстниками, сотрудничество.

В современных условиях всеобщей гуманизации человеческих взаимоотношений вопрос о развитии доброжелательного, отзывчивого, готового прийти на помощь молодого поколения является актуальным. Старший дошкольный возраст является важным этапом в развитии личности ребенка. Нравственные чувства детей данного возраста развиваются в практической деятельности. Чувства, которые появляются у дошкольников, продолжают совершенствоваться в повседневных взаимоотношениях со сверстниками, воспитателем, социальными взрослыми. Осваивая новые знания; слушая произведения художественной литературы, которые читают взрослые; созерцая явления природы; рассматривая иллюстрации к книгам и ориентируясь на эмоциональное отношение воспитателя к тому, что обсуждается, ребенок усваивает информацию и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Воспитатель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств. Чем больше узнают дошкольники об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся их чувства [5].

Эмпатические чувства являются особенно важной личностной характеристикой дошкольников. Они отражают нравственное развитие ребенка и тесно связаны с характером его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми. В старшем дошкольном возрасте развивается такое чувство, как сопереживание другому, механизмом возникновения которого является эмпатия.

Эмпатия относится к одной из самых значимых социальных эмоций человека. Ее сущность проявляется в субъективном восприятии другого человека, понимании его переживаний, внутреннего мира, чувств и мыслей. Различные аспекты развития личности детей старшего дошкольного возраста отражены в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, Д.В. Колесова, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, Л.И. Рувинского, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Фридмана и др.

В современных психологических исследованиях эмпатия изучается в контексте социально-нравственного развития детей дошкольного возраста, развития у детей чувства коллективизма и гуманности, и принимает формы взаимопомощи и сотрудничества (И.А. Рудовская, Ф.С. Левин-Ширина), доброжелательности (Т.И. Бабаева), дружбы (А.А. Аржанова), отзывчивости (Л.А. Пеньевская), положительных взаимоотношений (И.М. Пospelхов, В.П. Залогина).

В отечественной литературе проблемы эмпатии разрабатываются недостаточно интенсивно. Понятия «сопереживание», «сочувствие», «эмпатия» имеют место в исследованиях Н.И. Аникеевой, Е.Н. Васильевой, Т.П. Гавриловой, А.Д. Кошелевой, Е.И. Кульчицкой, Н.А. Менчинской, А.П. Сопикова, Л.П. Стрелковой, И.М. Юсупова, Е.Э. Шишловой, П.М. Якобсон [3]. В исследованиях Т.П. Гав-

* Работа выполнена под руководством Спицыной В.В., старшего преподавателя кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

риловой дан глубокий теоретический и экспериментальный анализ понятия «эмпатия». Под эмпатией она понимает специфическую способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого, будь это – человек, животное или предмет [2]. Л.Н. Божович, Г.Е. Конникова, Т.П. Гаврилова делят эмпатию на два вида: «сочувствие» и «сопереживание», указывая, что эмоциональная отзывчивость к радости и горю других людей составляет важнейшее звено нравственного развития человека. Особенно они подчеркивают важность развития такой формы эмпатии, как «сочувствие» [1, 2].

Особое место при изучении роли эмпатийных переживаний в развитии общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками занимают исследования А.Д. Кошелевой и Ю.А. Приходько [4, 6]. В работе Ю.А. Приходько экспериментально доказано, что формы организации совместной деятельности дошкольников по-разному влияют на характер эмоциональных проявлений детей друг к другу. Автор полагает, что положительная эмоциональная направленность на соучастника деятельности развивается в процессе такой организации, при которой предметом переживаний ребенка становится не только собственный успех, но и успех товарища, успех общего дела [6].

Исследования А.Д. Кошелевой рассматривают процесс развития и становления эмоционального отношения дошкольника к сверстнику в условиях практического взаимодействия детей. Исследователем были выявлены чрезвычайно широкий диапазон и неоднозначность эмоционального отклика детей шестого года жизни на состояние неблагополучия сверстника. Испытуемые существенно различались по способности проявления эмпатийных переживаний: от полного их отсутствия до ярко выраженной эмпатии. Разное поведение испытуемых позволило автору выявить три группы показателей их эмоционального отклика на ситуацию неблагополучия сверстника:

- высокий уровень эмоциональной отзывчивости, проявляющийся в содействии ребенка сверстнику;
- средний уровень эмоциональной отзывчивости, обнаруживаемый в форме сопереживания и сочувствия ребенка сверстнику;
- низкий уровень эмоциональной отзывчивости или полное её отсутствие [4].

Особенно важное значение имеет исследование роли социальных эмоций в развитии общения у детей дошкольного возраста, т. к. индивидуальный стиль общения начинает складываться именно в этот период, а трудности и отклонения в развитии мотивации общения, возникающие в раннем и дошкольном возрасте, практически не корректируются в дальнейшем в отличие от нарушений когнитивных и поведенческих компонентов общения [7]. Таким образом, анализ проблемы эмпатии, условий и методов ее развития в дошкольном возрасте приобретает немаловажное значение не только для развития умений и навыков полноценного внеситуативного общения, но и для развития личности ребенка, приобщения его к внутреннему миру других людей.

Отправной точкой исследования взаимосвязи развития эмпатии и общения дошкольников со сверстниками можно считать наше предыдущее исследование, посвященное психологическому анализу содержания эмпатии как возрастного новообразования дошкольного возраста [11]. Нами было проведено исследование на базе МОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда», в результате которого была выдвинута гипотеза: развитие эмпатии имеет тесную взаимосвязь с развитием общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

В исследовании, направленном на выявление взаимосвязи развития эмпатии как психологического новообразования старшего дошкольного возраста и общения со сверстниками, принимали участие 12 детей в возрасте от 5 лет 2 месяцев до 5 лет 8 месяцев.

Нами были подобраны следующие диагностические методики:

1) методика «Одень куклу» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [8], направленная на выявление умения детей обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для них вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей;

2) методика «Эмотивность» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [12], направленная на выявления способности детей к проявлению эмотивности – отзывчивости и чувствительности к окружающему миру, переживаниям других людей;

3) методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова) [9], предназначенная для выявления наличия интереса ребёнка к сверстнику, чувствительности к воздействиям, инициативности ребёнка в общении, просоциальных действий, сопереживания и средств общения.

Проведя исследование по методике «Одень куклу» в группе, состоящей из 12 испытуемых, мы выявили, что 100% испытуемых не смогли справиться с заданием. При обнаружении в своём конверте лишних или неподходящих вещей дети пытались надеть их на свою куклу, не обращая внимания на то, что эти вещи не от их куклы, а от куклы соседа. Испытуемые не обращались за помощью к своим сверстникам, не просили необходимую для их наряда вещь, а просто забирали у другого ребёнка нужную ему вещь, не реагируя на просьбы и желания сверстников.

При чтении сказки С. Лагерлеф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» в рамках методики «Эмотивность» нами были зафиксированы особенности эмоционального поведения детей старшего дошкольного возраста: вхождение в сказочный сюжет, сопереживание и сочувствие персонажам, оценка событий. Таким образом, было отмечено, что 6 испытуемых из 12 (50%) склонны к проявлению эмотивности. Эти дети проявляли сопереживание персонажам по мере развития сюжета: проявляли сопереживание, соответствующее состоянию персонажей, превращающееся иногда в копирование их действий (Вероника А. делала глоток воображаемой воды точно так же, как гусь Мартин; Диана Н. опускала уголки губ, когда плакал Нильс; Михаил П. прижимал ладони к лицу, как мать Нильса в момент отчаяния). Испытуемые также проявляли желание общаться друг с другом, делиться своими переживаниями и оценками (переглядывания, взаимные подталкивания, восклицания, относящиеся к конкретным персонажам: «Зачем, ну зачем гуси туда полетели?»).

Результаты исследования по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» позволяют нам сделать вывод о том, что у 5 детей из 12 (42%) ещё недостаточно развита внеситуативная форма общения со сверстниками. Испытуемые не проявляли интерес к сверстнику, не стремились привлечь внимание сверстника к своим действиям, не демонстрировали свои возможности, не вовлекали сверстников в совместные действия, не были способны наблюдать за действиями сверстников, стремиться подстроиться под них и подражать их действиям.

Теоретический анализ литературы и экспериментальное исследование показали, что изучение путей развития эмпатии необходимо для развития личности и понимания взаимоотношений между людьми. В настоящее время чрезвычайно необходима целенаправленная помощь детям по обогащению эмоционального опыта в личностных контактах со сверстниками. Она оказывает эффективное влияние на развитие положительных эмоциональных взаимоотношений и сотрудничества. У детей должно быть сформировано отношение к другому, как к уникальному индивиду для того, чтобы в дальнейшем они могли вступать во взаимоотношения и продуктивные отношения со сверстниками и взрослыми людьми, с которыми они способны разделить их бытие, соучаствовать в проблемах и переживаниях.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет нам сделать вывод о том, что испытуемые, у которых развита внеситуативная форма общения со сверстниками, склонны к оказанию помощи другому и проявлению эмпатии. Это означает, что предложенная нами гипотеза нашла свое подтверждение в результатах эксперимента.

Литература

1. Божович Л.Н., Конникова Г.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80–90.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–157.
3. Жарова Д.В., Иванова Е.В. Формирование эмпатии в дошкольном возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 1621–1625. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2014/54588.htm> (дата обращения: 02.02.2018).
4. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада. М.: Просвещение, 1985.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Academia, 2000.
6. Приходько Ю.А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1980.

7. Рябонеделя Н.Н. Роль эмоций в формировании индивидуального стиля общения дошкольников со сверстниками: дис. ... канд. пед. наук, М., 1997.
8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Развитие общения детей со сверстниками: игры и занятия с детьми раннего возраста: 1–3 года. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
10. Солодкова А.М. Взаимосвязь развития эмпатии как психологического новообразования старшего дошкольного возраста и общения со сверстниками // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 63–64. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507042668.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
11. Спицына В.В., Солодкова А.М. Психологическое содержание эмпатии как возрастного новообразования дошкольного возраста // Ребёнок и Общество: науч.-практ. электрон. журнал. 2016. № 3. С. 54–55. [Электронный ресурс]. URL: <http://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/120> (дата обращения: 02.02.2018).
12. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие. М.: Просвещение: Владос, 1995.

ANASTASIYA SOLODKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT OF COOPERATION WITH PEERS
ON THE MANIFESTATION OF EMPATHY IN SENIOR PRE-SCHOOL AGE**

The article deals with psychological content of empathy as an age formation of senior pre-school age and the correlation of the development of empathy and child's communication with peers. The importance of communication with their peers as the most important factor in the empathy's development of pre-school children is defined.

Key words: *empathy, senior pre-school age, emotional generosity, sympathy, communication with peers, cooperation.*

УДК 37.015.3

А.М. СОЛОДКОВА

(nastyusha.solodkova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ*

Проводится теоретический анализ конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются наиболее общие причины возникновения конфликтов детей с задержкой психического развития, определены способы их профилактики в дошкольной образовательной среде.

Ключевые слова: задержка психического развития, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, конфликтное поведение, инклюзия, профилактика.

В педагогике и детской психологии всегда присутствовала проблема воспитания гуманных и доброжелательных отношений между детьми. Также остро стоял вопрос о профилактике конфликтности детей-дошкольников.

При изучении межличностных взаимоотношений особое место занимают конфликты, т. к. они отрицательно влияют на отношения людей во многих видах деятельности, затрудняют формирование благоприятного психологического климата в коллективе. Конфликты характеризуются отсутствием сотрудничества, формированием конфронтаций. При отсутствии единогласия между людьми в процессе взаимодействия возникает межличностный конфликт.

Выделяются десять областей, где феномен конфликтности является предметом изучения: психология, политология, история, философия, искусствоведение, педагогика, правоведение, социобиология, математика и военные науки. В то время как конфликтное поведение трактуется А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым как поведение субъекта, направленное на утверждение своих интересов и ограничение интересов другой стороны, которое реализуется через активные действия против оппонирующей стороны [2, с. 526].

Происхождение конфликта, непременно, связано с расхождениями, характеризующимися неудовлетворенностью каких-либо потребностей, несовпадением норм, интересов и идеалов обеих конфликтующих сторон. Особенный интерес представляют педагогические конфликты, которые можно рассматривать с различных позиций: с позиции ребенка, педагога или родителей. Конфликты с позиции детей связаны с их индивидуальными и психологическими особенностями, разными взглядами на происходящее, недопониманием поступков сверстников или педагога. Разрешение педагогических конфликтов в сфере «ребенок-ребенок» требует от педагога профессиональных умений. Данная проблема в большей мере затрагивает категорию аномальных дошкольников, т. е. детей с особыми воспитательными и образовательными потребностями [3].

Дети с особыми образовательными потребностями – это группа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т. е. дети, «состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания» [4]. Обучающиеся с ОВЗ – это неоднородная группа, включающая в себя детей с различными нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, эмоционально-волевой сферы, интеллекта, множественными нарушениями развития [Там же].

Образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в своём историческом развитии прошла путь от изоляции до инклюзии. В последние годы в научной литературе и всемирной образовательной практике вводятся модели инклюзивного образования, доказывающие эффективность обучения дошкольников с особыми образовательными потребностями в массовой

* Работа выполнена под руководством Шатровой С.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

группе с дошкольниками с нормой. В отличие от интегрированного обучения, в инклюзивных моделях рекомендуется обучать детей с ОВЗ в обычной массовой группе. Инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды для максимальной реализации индивидуальных способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Более того, инклюзивное образование делает упор на персонализацию процесса обучения.

Поскольку трудности в общении и взаимодействии со сверстниками, затруднения в освоении учебной программы обусловлены временной задержкой психического развития, то в нашей статье мы будем рассматривать детей с нарушениями в психическом развитии.

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) впервые был предложен Г.Е. Сухаревой. Это – психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Е.А. Стребелёва относит задержку психического развития к «пограничной» форме дизонтогенеза, которая выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [7, с. 312].

Одной из наиболее важных причин, влияющих на коммуникативное сотрудничество дошкольников с ЗПР, является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Незрелость и неустойчивость эмоций приводят к трудностям в социальной адаптации ребенка и, вследствие, возникновению конфликтов, которые усиливаются наличием дефекта [8, с. 68].

Кроме того, в основе возникновения конфликтов также лежат индивидуальные особенности дошкольников. Особенности детей с особыми образовательными потребностями более остро, чем у детей с нормальным психическим развитием, влияют на возникновение, протекание и разрешение конфликтов.

А.Я. Анцупов выделил общие отличительные черты детей с ЗПР, которые непосредственно влияют на адаптацию ребенка в дошкольном коллективе и вне его. К ним можно отнести: физическую беспомощность, неадекватное стремление к лидерству, принципиальность и прямолинейность в суждениях, а также отсутствие знаний о стратегиях поведения в конфликте. В связи с этим возникает необходимость профилактики конфликтов в детской среде [3].

Существует большое количество психолого-педагогических мер по предупреждению конфликтного поведения, когда оно еще не проявилось в полной мере, однако для того чтобы работа была эффективной, необходимо комплексное воздействие на ребенка.

Задача педагога состоит в поддержке здорового социально-психологического климата в группе и создании воспитательной среды, направленной на уменьшение агрессивности и конфликтности, где будут учтены все индивидуальные особенности детей данной категории [1, с. 207].

Выделяют пять основных стратегий решения конфликта: соперничество, компромисс, сотрудничество, уход и приспособление. «Деятельность педагога не должна быть направлена на игнорирование или сглаживание конфликтов. Достижение компромисса, в котором будут учтены объективные потребности детей с ОВЗ, – это самый эффективный способ разрешения конфликтов» [3].

Создание специального коррекционно-развивающего микроклимата позволит обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с особыми образовательными потребностями. Главным и необходимым условием организации коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка. Такие коррекционные условия способствуют развитию личности ребенка, а также благоприятствуют выравниванию дефекта [5, с. 122].

Велика роль детской литературы в формировании у дошкольников способности к позитивному разрешению конфликтов, усвоении моральных норм и правил поведения. По мере ознакомления с различными жанрами и произведениями, у детей появляется понимание «что такое хорошо, а что такое плохо», они учатся оценивать поступки героев и соотносить их с собой. Более того, детская литература положительно воздействует на эмоциональный фон ребенка, развивает у него систему моральных норм и ценностных ориентаций [6].

Для формирования способности к позитивному разрешению конфликтов необходимо, чтобы дошкольник мог открыто говорить о своих эмоциях, прислушиваться к себе и другим, называть и понимать свои качества и достоинства. Именно поэтому педагогу необходимо применять упражнения, игры и задания, направленные на развитие «языка чувств», т. е. пополнение словаря понятиями, называющими эмоции, переживания, чувства, состояния, настроения и его оттенки, овладение особой лексикой. Эти слова позволяют определить цели, желания и ощущения.

Итак, формирование у детей-дошкольников готовности к позитивному разрешению конфликтов напрямую зависит от личностно-ориентированного подхода взрослых к ребенку, от приобщения его к культурным ценностям, литературе, искусству. Немаловажную роль играет благоприятный психологический климат в семье. При правильной организации воспитательных, учебных и игровых компонентов деятельности детей, можно предупредить конфликтность и сформировать у ребенка позитивное отношение к поиску выхода из конфликтной ситуации.

Конфликты, возникающие на данном этапе детства, имеют кроме отрицательной составляющей, еще и положительную: в ходе решения конфликтных ситуаций ребенок учится находить выход из затруднений, налаживать компромисс, происходит становление его личности в социуме. Отрицательной стороной может являться развивающаяся конфликтность как качество личности ребенка, когда дошкольник не умеет конструктивно решать спорные ситуации и все больше обособляется от коллектива своих сверстников, его поведение становится все хуже и хуже.

Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать вывод, что недоразвитие эмоционально-волевой сферы, неблагоприятные условия образовательной среды, а также индивидуальные особенности детей с ЗПР являются существенными причинами конфликтного поведения детей с особыми образовательными потребностями. Следовательно, поддержание коррекционно-развивающего климата в дошкольном образовательном учреждении является главной предпосылкой в профилактике конфликтности.

Литература

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.
3. Лакреева А.В., Пишулина Я.А. Конфликтное поведение детей с особыми образовательными потребностями: причины и способы профилактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 29. С. 97–102. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56559.htm> (дата обращения: 02.05.2018).
4. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С. [и др.] Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014.
5. Мелетичев В.В. Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение: учеб. пособие. СПб.: СПб АППО, 2015.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети: как научить детей общаться и понимать окружающих. М.: Эксмо, 2009.
7. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. М.: Academia, 2001.
8. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Балашов: Николаев, 2004.

ANASTASIYA SOLODKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONFLICT BEHAVIOR OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: CAUSES AND WAYS OF PREVENTION

The article deals with the theoretical analysis of conflict behavior of children of senior pre-school age with special educational needs. The most common causes of conflicts between children with development delay are under consideration; the ways of their prevention in the pre-school educational environment are defined.

Key words: *development delay, special educational needs, physical condition, conflict behavior, inclusion, prevention.*

УДК 159.9.07

Е.Е. СУСОЕВА
(katya7795@mail.ru)

Воронежский государственный педагогический университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАКИАВЕЛЛИЗМА И САМООЦЕНКИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Анализируется понятие «макиавеллизм», а также представлены результаты исследования взаимосвязи макиавеллизма и самооценки нравственных качеств у старших школьников.

Ключевые слова: макиавеллизм, самооценка, самооценка нравственных качеств, старшие школьники.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном обществе происходит переосмысление ценностей личности. Эти перемены способствуют более частому применению манипулятивных приемов в межличностных отношениях. Следовательно, возникает особый интерес к исследованию макиавеллизма. Макиавеллисты чаще всего пренебрегают такими качествами, как правдивость, скромность, они доброжелательны только тогда, когда пытаются манипулировать другими.

Изучением феномена макиавеллизма в отечественной психологии занимались такие ученые, как В.В. Знаков, А.Д. Ларина, М.С. Егорова, в зарубежной – Р. Кристи, Ф. Гейз.

Макиавеллизмом называется склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Имеются в виду ситуации, когда человек скрывает свои подлинные намерения. Чтобы достичь своей цели, он с помощью отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, не осознавая, изменил свои первоначальные цели. Согласно В.В. Знакову, «Макиавеллизм обычно определяется, как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или скрытыми агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание» [6, с. 252].

С самого начала изучения макиавеллизма обладателям этого свойства приписывалось стремление к властной позиции и неразборчивость в средствах на пути к ее достижению (обман, интриги, пренебрежение интересами других), что, собственно, и дало название «макиавеллизм». Р. Кристи и Ф. Гейз, авторы первой работы по макиавеллизму, называют тех индивидов, которые имеют высокий уровень макиавеллизма, эффективными манипуляторами [цит. по: 8]. Склонность к манипулированию, расчетливость, а также не озабоченность моральными соображениями образуют так называемый «холодный» синдром свойств, который первоначально и рассматривался как основа макиавеллизма.

В.В. Знаков в своем труде «Психология понимания» утверждает, что макиавеллист не является гибким коммуникатором, понимающим необходимость учета психологических особенностей партнера [6]. В этом случае партнер будет готов отстаивать свою точку зрения, приводя весомые аргументы для защиты своей позиции. В то время как субъекты с высоким уровнем макиавеллизма могут не быть эмоционально вовлечены и во время спора изменить свою точку зрения, если считают, что это тактически выгодно в данный момент.

В своих исследованиях М.С. Егорова рассматривает макиавеллизм с точки зрения различных связей между ним и другими характеристиками личности [1]. Макиавеллизм определяет нечувствительность к нарушению этических норм. Связь макиавеллизма с аморальностью свойственна и мужчинам, и женщинам.

М.С. Егорова обращает внимание на то, что высокий уровень макиавеллизма отрицательно связан со шкалой лжи – одним из центральных, по мнению многих авторов, свойств макиавеллизма. По ее мнению, это – одно из самых значимых противоречий в исследованиях макиавеллизма [Там же].

* Работа выполнена под руководством Зинченко Т.О., старшего преподавателя кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «ВГПУ».

Пренебрежение этическими нормами при высоком уровне макиавеллизма, обнаруживается и в исследованиях, которые проводятся в организационной психологии, например, при анализе эмоциональных переживаний и тактики разрешения моральных проблем, возникающих при маркетинге.

В своей диссертационной работе Д.Б. Катунин говорит о том, что исследований возрастной динамики макиавеллизма в наше время мало, но вполне достаточно для того, чтобы ее проследить [7]. Автор опирается на первые исследования Р. Кристи, в которых приведены следующие данные. «Уровень макиавеллизма начинает расти с 10 лет. Далее он повышается к 16–17 годам. А самый высокий уровень макиавеллизма приходится на возраст 20 лет. Спад уровня макиавеллизма начинается ближе к 40 годам. Однако более точной возрастной динамики макиавеллизма не было дано» [Цит. по: 7].

Развитие нравственного сознания ребенка проходит ряд этапов, однако в зарубежной и отечественной психологии существует несколько точек зрения на особенности последовательности и протекания каждого периода. В зарубежной психологии чаще встречается понятие «моральное развитие» человека, есть ряд концепций, объясняющих данный феномен. К. Гиллиган доказывает гендерные различия в развитии моральных суждений, которые обуславливаются спецификой мужского и женского мышления, а также особенностями воспитания мальчиков и девочек [Цит. по: 10].

Иное представление о генезисе нравственного поведения имеют отечественные авторы. Так, Л.И. Божович определяет нравственное поведение ребенка на разных возрастных этапах через характеристику функциональных систем, обладающих единством моральных знаний и морального опыта [Цит. по: 10].

Необходимо уже в школьном возрасте обязательное и своевременное подкрепление эмоционально-положительного отношения школьника к взрослому, к совместной с ним деятельности, которая затем под руководством взрослого перерастает в самостоятельную деятельность. Действия ребенка оцениваются с точки зрения их пользы или вреда, т. е. с точки зрения их последствий для самого ребенка и окружающих его людей. Таким образом, происходят создание, формирование нравственных мотивов поступков ребенка, связь самооценки школьника с собственной деятельностью, во всех случаях связанной с другими людьми.

В исследовании О.Г. Холодковой было выявлено, что уровень представлений о нравственных качествах у младших школьников является достаточно высоким, а уровень самооценки всех учащихся по этим нравственным качествам – средний. Это говорит о том, что практически все дети имеют полное и правильное представление обо всех предложенных для анализа нравственных качествах, могут адекватно оценивать наличие у себя этих качеств [10].

Существует достаточно много исследований, посвященных формированию нравственных ценностей. Интерес к этой теме обусловлен их социальной значимостью, т. к. в каждый период жизни ценности играют важную роль в формировании личности.

У старшеклассников появляется возможность сознательно управлять своим поведением, стремиться к воспитанию у себя качеств, которые соответствуют их моральным взглядам и убеждениям. Следовательно, у юношей возрастает интерес к моральным знаниям.

О.В. Хухлаева в книге «Психология развития: молодость, зрелость, старость» утверждает, что самым важным новообразованием молодости можно считать достижение социальной зрелости. В юношеский период человек впервые непосредственно вступает в контакт с обществом, поэтому главным в его жизни становится решение социальных задач: приобретение профессии, определенного социального статуса [11].

Для юношей достаточно часто становится сложным столкновение с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют их собственным представлениям. Начинается распад детской веры и оптимизма.

При возможном разрушении своих представлений юноша может встретиться с манипулированием в межличностных отношениях, что может не соответствовать его моральным представлениям.

Нами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи макиавеллизма и самооценки нравственных качеств у старших школьников.

Объект нашего исследования: макиавеллизм как свойство личности.

Предмет исследования: взаимосвязь макиавеллизма и самооценки нравственных качеств у старших школьников.

Цель исследования: выявить наличие связи между уровнем макиавеллизма и уровнем самооценки нравственных качеств.

В нашем исследовании принимали участие учащиеся 10–11-х классов МБОУ СОШ № 56 г. Воронежа в возрасте от 16 до 18 лет. Всего исследовано 37 человек (25 девушек и 12 юношей). В 10-м классе – 16 человек (10 девушек и 6 юношей). В 11-м классе – 21 человек (15 девушек и 6 юношей).

Мы использовали две методики: методику исследования макиавеллизма личности (Мак-шкалу – Мак-IV) В.В. Знакова [5] и методику «Уровень сформированности нравственной воспитанности школьников».

Методика исследования макиавеллизма личности В.В. Знакова представляет собой тест-опросник, в котором предлагаются 20 утверждений. Мы интерпретировали результаты, исходя из 140 возможных баллов: 20–62 балла – низкий уровень макиавеллизма, 63–86 баллов – средний, 87–140 баллов – высокий.

Методика «Уровень сформированности нравственной воспитанности школьников» использована нами для определения уровня самооценки нравственных качеств. Школьникам были предложены 19 нравственных качеств, по которым надо было оценить себя по 10-балльной шкале, где 10 баллов – максимально высокий уровень, 5 – средний уровень, 0 – качество совсем не выражено. Список предложенных для самооценки качеств включал:

- 1) ответственность;
- 2) скромность;
- 3) трудолюбие;
- 4) правдивость;
- 5) послушание;
- 6) уважение к старшим;
- 7) уважение к сверстникам;
- 8) готовность помочь;
- 9) добросовестность;
- 10) отзывчивость;
- 11) доброжелательность;
- 12) сострадание и милосердие;
- 13) вежливость;
- 14) осознание вины;
- 15) умение прощать;
- 16) самокритичность;
- 17) терпение;
- 18) дисциплинированность;
- 19) целомудрие.

Результаты исследования макиавеллизма, как среднегрупповые по каждому классу, так и результаты по всей выборке, мы приводим на рис. 1 и 2.

Среднегрупповые результаты степени выраженности макиавеллизма по опроснику Мак-IV представлены в баллах: 10-й класс – высокий уровень (94 балла); 11-й класс – средний уровень (85 баллов); по всей выборке – высокий уровень (90 баллов) (см. рис. 1).

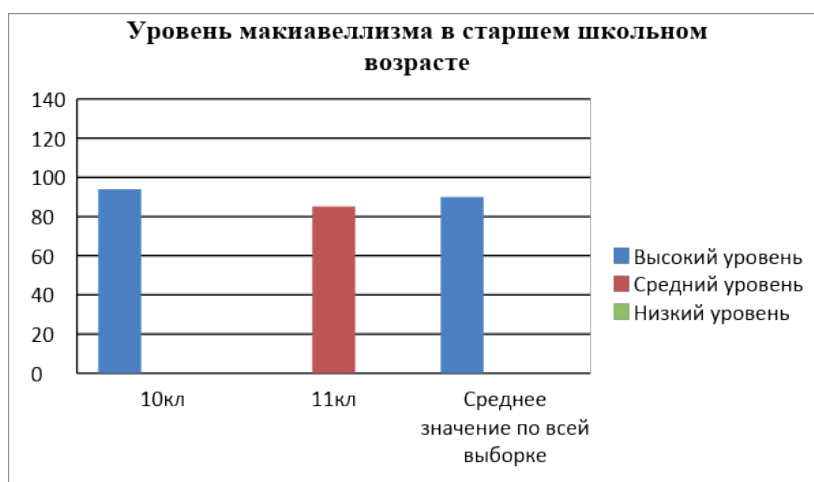


Рис. 1. Среднегрупповые результаты по опроснику Мак-IV, в баллах

Как мы видим на рис. 1, уровень макиавеллизма в 10-м классе – высокий, а в 11-м классе – средний. Среднегрупповое значение по всей выборке показывает, что уровень макиавеллизма в старшем школьном возрасте высокий.

Среднегрупповые результаты частоты встречаемости высокого, среднего и низкого уровня макиавеллизма по опроснику Мак-IV, в %: 10-й класс – высокий уровень у 56% испытуемых, средний уровень у 44%, низкого уровня нет (0%); 11-й класс – высокий уровень у 43% испытуемых, средний уровень у 57%, низкого уровня нет (0%); по всей выборке – высокий уровень у 49% испытуемых, средний уровень у 51%, низкого уровня нет (0%) (см. рис. 2).

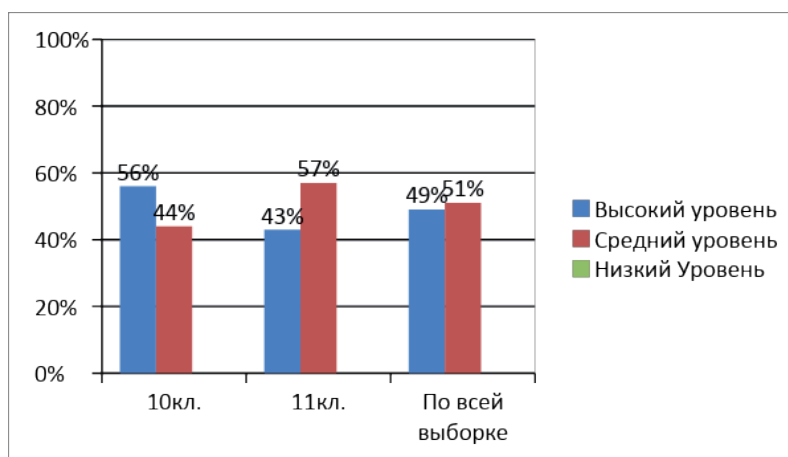


Рис. 2. Среднегрупповые результаты частоты встречаемости высокого, среднего и низкого уровня макиавеллизма по опроснику Мак-IV, в %

Выявлено, что в процентном соотношении в 10-м классе преобладает высокий уровень макиавеллизма (у 56% испытуемых), средний уровень встречается у 44% испытуемых, низкий – не встречается (0%).

В 11-м классе преобладает средний уровень макиавеллизма (у 57% испытуемых), высокий уровень – у 43%, низкий – 0%.

По всей выборке преобладает средний уровень макиавеллизма – 51%, высокий уровень – 49%, низкий – 0%.

Таким образом, среднегрупповой уровень макиавеллизма у старших школьников по всей выборке – высокий (90 баллов). В 10-м классе среднегрупповой уровень – высокий (94 балла), а в 11-м классе – средний, близкий к высокому (85 баллов). Частота встречаемости высокого уровня макиавеллизма по всей выборке – 49%, среднего – 51%; в 10-м классе частота встречаемости высокого уровня – 56%, среднего – 44%; в 11-м классе – соответственно 43% и 57%.

Уровень самооценки нравственных качеств по всей выборке чаще всего средний – у 97% испытуемых, низкий уровень – у 3%, высокий не встречается. В 10-м классе все ученики (100%) имеют средний уровень самооценки нравственных качеств, соответственно низкий и высокий уровень не встречаются. В 11-м классе средний уровень – у 94,8%, низкий уровень – у 5,2% испытуемых, высокий не встречается.

Для выявления взаимосвязи между уровнями макиавеллизма и самооценки нравственных качеств мы использовали статистическую обработку полученных данных по критерию Спирмена-Кэндалла. Мы отобрали 4 качества (скромность, правдивость, доброжелательность, вежливость), которые нам представляются наиболее существенными для выявления связи с макиавеллизмом. Нами было предположено, что связь будет отрицательной: чем выше макиавеллизм, тем ниже уровень самооценки по этим качествам.

Значение параметра $p > 0,05$ между выбранными нами качествами и макиавеллизмом означает отсутствие достоверной связи между макиавеллизмом и самооценкой этих нравственных качеств у учащихся 10 и 11-х классов.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

- Уровень макиавеллизма у старших школьников по всей выборке чаще всего высокий и средний, низкий уровень не встречается.
- Уровень самооценки нравственных качеств по всей выборке чаще всего средний, высокий уровень не встречается.
- Достоверной связи между уровнями макиавеллизма и самооценки отдельных нравственных качеств у старших школьников не выявлено.

Мы предполагаем проведение более точных и полных исследований по данной теме с помощью других методик. Перспективным представляется сравнение уровня макиавеллизма у школьников старших классов и студентов вузов.

Испытуемые с высоким уровнем макиавеллизма, на наш взгляд, требуют повышенного внимания со стороны педагога-психолога школы и серьезной работы по самоанализу данного качества личности и его связи с нравственными качествами.

Литература

1. Егорова М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. Сер. 10: Дифференциальная психология. 2009. № 1/2. С. 65–80.
2. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 59–69.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 22–53.
4. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–25.
5. Знаков В.В. Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001.
6. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005.
7. Катунин Д.Б. Половозрастные и гендерные особенности тенденции к манипулятивному поведению: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.
8. Ларина А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 75–82.
9. Погодина А.В. Макиавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 252–258.
10. Холодкова О.Г. Самооценка нравственных качеств личности младших школьников // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2009. № 7. С. 76–78.
11. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие. М.: Academia, 2002.

EKATERINA SUSOEVA

Voronezh State Pedagogical University

**THE INTERRELATION OF MACHIAVELLISM AND SELF-ESTEEM
OF MORAL QUALITIES OF HIGH-SCHOOL CHILDREN**

The article deals with the analysis of the concept of Machiavellism. The results of the study of the interrelation of Machiavellism and self-esteem of moral qualities of high-school children are presented.

Key words: *Machiavellism, self-esteem, self-esteem of moral qualities,
high-school children.*

УДК 37.03

Л.Н. ФИЛАТОВА
(lilita.filatova.97@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Рассматривается проблема развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Выделяются основные типы и виды монолога в дошкольном детстве на основе анализа психолого-педагогических подходов разных исследователей к данной проблеме. Анализируются основные методы развития монологической речи, способствующие эффективному формированию связной монологической речи.

Ключевые слова: *монолог, дошкольный возраст, связная речь, пересказ, рассказ, игра, моделирование.*

Одной из важных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является развитие связной речи у детей, которая определяет уровень речевого и умственного развития человека. Критериями связной речи являются выразительность, логичность, точность, содержательность.

Согласно ФГОС ДО, речевое развитие включает такой компонент, как развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Изучением процесса развития связной монологической речи у детей занимались многие ученые, такие как М.М. Алексеева, В.В. Гербова, О.С. Ушакова, Л.П. Якубинский, М.И. Яшина и др.

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают монологической речью, которая является более сложным, произвольным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания [1].

В овладение связной монологической речи входит освоение всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической.

Следует отметить, что связная речь является одним из первых и важных условий полноценного развития ребенка. Вопросы развития связной речи всегда актуальны, т. к. имеют большое значение для формирования личности ребенка дошкольного возраста и его социализации.

Социальная и педагогическая значимость проблемы обусловили выбор темы исследования: «Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста».

Цель нашей работы: теоретически и практически обосновать процесс развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Развитие связной монологической речи у детей будет успешнее проходить, если

- будут изучены особенности связной монологической речи в старшем дошкольном возрасте, а также перехода от ситуативной речи к контекстной;
- будет использована игра как средство развития связной монологической речи.

По мнению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, связная речь выполняет важные социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи со взрослыми и сверстниками, определяет нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности [Там же].

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с определенной наглядной ситуацией, она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. В контекстной речи содержание понятно из самого контекста [Там же].

* Работа выполнена под руководством Семеновой В.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования.

При обучении связной речи необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности развития каждого ребенка.

Связная речь реализуется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свою специфику, которая определяет характер методики их формирования.

В научной литературе диалогическая и монологическая речь противопоставляются.

Существенное значение для развития ребенка в дошкольном возрасте имеет диалог. Отличительной чертой диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Для диалога характерны разговорная лексика, краткость, простые и сложные бессоюзные предложения.

Понятие «монолог» впервые выделил и сформулировал Л.П. Якубинский. Советский лингвист и филолог выделил несколько признаков этой формы общения: обусловленная длительность говорения, связанность, предварительное обдумывание [5].

Монолог – это развёрнутое высказывание одного лица. Монологическая речь сложнее диалога по содержанию и языковому оформлению и всегда требует высокого уровня речевого развития говорящего. Монологическая речь предполагает, что говорит одно лицо, другие только слушают, не участвуя в разговоре.

Основными видами монологической речи являются:

Описание – перечисление основных признаков предмета, при котором необходимо использовать художественные средства. В детском саду дети могут описывать картинки, игрушки, предметы и т. д.

Повествование – это связный рассказ о каких-нибудь событиях, структура которого требует определенной последовательности. Дети дошкольного возраста могут составлять рассказы на наглядной основе и без опоры.

Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства, в котором используются сложные конструкции.

В своей работе мы будем диагностировать следующие типы монолога:

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. В процессе обучения пересказу совершенствуются все стороны речи. При пересказе художественных произведений детям задаются наводящие вопросы. Пересказ помогает совершенствовать речевые навыки, развивает внимание ребенка и его мышление.

Рассказывание из личного опыта – это рассказы о тех событиях, свидетелями или участниками которых были сами дети. Данный тип отличается тем, что ребенок хорошо знает то, о чем он говорит [4]. У детей формируется умение последовательно излагать свои мысли без опоры на наглядный материал. Тематика рассказов может быть разнообразной, но главное, чтобы эти события происходили в жизни детей.

В обучении детей пересказу, рассказыванию по серии сюжетных картинок, рассказыванию из личного опыта можно также использовать дидактические игры и моделирование.

Для развития связной монологической речи можно применять дидактические игры, т. к. именно в игре у детей складывается интерес к обучению. Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение полно и правильно выражать свои мысли.

Существуют различные виды метода моделирования. Первоначально модели могут представлять собой схематические изображения персонажей каждого эпизода. Например, вначале дети слушают рассказ педагога, затем словесно выделяют признаки для подбора заместителей и учатся пересказывать художественные произведения, используя предметы-заместители.

Данный метод может быть использован воспитателем в обучении дошкольников пересказу уже известных литературных произведений.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка № 3 Краснооктябрьского района Волгограда». Всего в исследовании принимало участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

Целью констатирующего эксперимента является исследование уровня развития связной монологической речи старших дошкольников.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовались серии заданий, которые включали:

- пересказ текста М.М. Пришвина «Ёж» (В.И. Яшина);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок, связанных тематически «Кошка ловит мышку» (Е.А. Стребелева);
- составление рассказа из личного опыта «Моя семья» (О.С. Ушакова).

Результаты проведения первой методики пересказа рассказа М.М. Пришвина «Ёж».

Исходя из данных, мы пришли к выводу, что высоким уровнем обладают 5 детей (25%), средним уровнем – 10 детей (50%) и низким уровнем – 5 детей (25%). Это означает, что большому количеству детей требуется помощь в составлении пересказа, т. к. у них отсутствует связность изложения текста.

Результаты проведения второй методики составления рассказа по серии сюжетных картинок «Кошка ловит мышку». Полученные данные показали, что высоким уровнем обладают 6 детей (30%), средним уровнем – 8 детей (40%), низким уровнем – 6 детей (30%).

В процессе исследования мы выявили, что у детей правильно обозначена главная тема рассказа, частично или вообще не соблюдена последовательность рассказа. Рассказ детей соответствует изображенной ситуации, однако имеются отдельные неправильные предложения (состоит из простых предложений и очень краткий).

Результаты проведения третьей методики составления рассказа из личного опыта «Моя семья» показали, что высоким уровнем обладают 6 детей (30%), 10 детей (50%) обладают средним уровнем и 4 ребенка (20%) обладают низким уровнем составления рассказа.

В ходе эксперимента мы выявили, что у большинства детей предложения не связаны между собой, нет замысла и последовательности. Экспериментатор задавал 1–2 наводящих вопросов детям, т. к. ребенок затруднялся начать самостоятельно рассказ.

В своей работе мы выделили разные уровни связности речи. При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа мы учитывали показатели, которые определяли уровень овладения детьми навыками монологической речи. Были установлены: объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения, характер грамматических ошибок.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения обучения с целью формирования специальных умений для построения связных монологических высказываний.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети испытывают трудности в составлении рассказа по картинкам, при пересказе рассказа, а также при составлении рассказа из личного опыта, поэтому со старшими дошкольниками следует продолжать работать над формированием связной монологической речи.

Наша работа состояла из трех направлений:

Цель первого этапа – учить детей составлять пересказ;

Цель второго этапа – учить детей составлять рассказ по серии сюжетных картинок;

Цель третьего этапа – учить составлять рассказ из личного опыта.

Занятия должны быть направлены на усовершенствование развития навыков пересказа, рассказывания по сюжетным картинкам, рассказа из личного опыта. Исходя из полученных данных констатирующего эксперимента, мы составили упражнения для формирования монологической речи у детей 5–6 лет.

На первом этапе мы обучали детей пересказу. Нами был использован метод моделирования. Детям предлагалось моделирование сказки «Теремок». Для проведения этого этапа мы изготовили раздаточный материал (кружки разных размеров и цветов).

На втором этапе мы обучали детей составлять рассказ по серии сюжетных картинок, использовали дидактическую игру «Как мышонок забор красил».

Обучение включало два этапа.

I. В произвольном порядке необходимо было расставить перед ребенком четыре картинки с последовательным развитием действия.

II. Мы задавали детям наводящие вопросы: Придумай кличку мышонку? Чем решил мышонок заняться в выходной день? Затем детям предлагалось составить рассказ по этим картинкам.

На третьем этапе мы обучали детей рассказыванию из личного опыта. Мы проводили дидактическую игру «Угадай-ка».

В контрольном этапе исследования были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Анализ результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента констатирует об эффективности разработанного нами материала. Экспериментальная группа улучшила свои показатели.

Результаты проведения первой методики – пересказ рассказа М.М. Пришвина «Ёж»: высоким уровнем стали обладать 50% детей, средним – 40% детей, низким – 10% детей.

После проведения повторной диагностики, следует отметить, что произошли изменения. Ребята стали передавать главную мысль рассказа, пересказывали рассказ самостоятельно, соблюдали последовательность структуры пересказа текста.

Результаты проведения второй методики составления рассказа по серии сюжетных картинок «Кошка ловит мышку»: высокий уровень был выявлен у 60% детей, средний уровень – 30%, низкий уровень – 10%.

После обучения детей составлению рассказа по серии сюжетных картинок, прослеживается прогресс в составлении рассказа. Число детей с высоким уровнем повысилось, а с низким, наоборот, уменьшилось. Рассказы детей стали соответствовать изображенной ситуации.

Результаты проведения третьей методики составления рассказа из личного опыта «Моя семья»: высокий уровень – 50%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 5%.

Результаты контрольного эксперимента показали, что после обучения детей составлению рассказа из личного опыта предложения ребят стали более развернутыми, последовательно раскрыт смысл рассказа, сформирована связность текста, присутствует замысел рассказа.

Наличие выраженной положительной динамики в развитии речи детей экспериментальных групп позволяет сделать вывод об эффективности предложенных нами методик для развития связной монологической речи.

Таким образом, полученные данные доказывают выдвинутую нами в исследовании гипотезу о том, что развитие связной монологической речи будет успешнее проходить, если будут изучены особенности связной монологической речи в старшем дошкольном возрасте и будет использована игра как средство развития связной монологической речи.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина М.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учеб. пособие. М.: Academia, 2000.
2. Гербова В.В. Работа с сюжетными картинками // Дошкольное воспитание. 2012. № 1. С. 18–23.
3. Емельяненко Ю.Р. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 4(15.1). С. 53–56. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1502641131.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
4. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М.: Просвещение, 1982.
5. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование: избр. работы. М.: Наука, 1986.

LILITA FILATOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH
OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

The article deals with the problem of development of coherent monologic speech of senior preschool children. The main types of monologue in preschool childhood based on the analysis of psychological and pedagogical approaches of different researchers to this problem are distinguished. The main methods of development of monologic speech encouraging the effective development of coherent monologic speech are under consideration.

Key words: *monologue, preschool age, coherent speech, narration, story, game, modeling.*

УДК 37.015.3

Н.А. ХАЛБАЕВА

(nata_alish26@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПАРНЫХ ЗВОНКИХ И ГЛУХИХ СОГЛАСНЫХ
ПРИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ***

Рассматривается система коррекционной работы по устранению ошибок дифференциации парных звонких и глухих согласных на письме у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *задержка психического развития, акустическая дисграфия, звонкий согласный, глухой согласный, младшие школьники.*

Процесс письма – это психическая деятельность, которая осуществляется совместной работой различных зон мозга. Овладение процессом письма представляет огромную сложность для младших школьников, особенно, для тех, кто имеет задержку психического развития.

Термином «задержка психического развития» обозначается сборная и клинически неоднородная группа нарушений развития, для которой характерны типичные тенденции: незрелость эмоционально-волевой сферы, дезадаптивные формы общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а, следовательно, недостаточно сформированная готовность к усвоению знаний и предметных понятий [7, с. 27–30].

Письмо является «базовым» навыком, потому что на нём строится практически всё обучение ребёнка в школе, именно поэтому необходимо раннее выявление и коррекция специфических нарушений письма.

Целью нашего исследования являлась разработка и апробация системы занятий по преодолению ошибок дифференциации парных звонких и глухих согласных у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи нашего исследования: разработать и апробировать методическую систему логопедической работы по коррекции ошибок дифференциации парных звонких и глухих согласных у младших школьников с задержкой психического развития, определить результативность данной коррекционной работы.

Исследование проводилось на базе логопедического пункта МОУ «Основная школа – интернат Краснооктябрьского района Волгограда» с обучающимися коррекционных классов 7 вида.

Обследование состояния письма обучающихся заключалось в проведении диктанта и анализе данных письменных работ. Мы обследовали письмо у 10 обучающихся 2 и 3-го класса с задержкой психического развития, имеющих нарушения письма. Проведение анализа письменных работ показывает, что у обучающихся 2 и 3-го класса с задержкой психического развития наблюдается большое количество и разнообразие видов дисграфических ошибок. Ошибки на основе нарушения языкового анализа и акустические ошибки преобладают.

У семерых обучающихся из десяти было выявлено наличие акустических ошибок в письменных работах. Ошибки данного характера обусловлены недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных замен букв, соответствующих фонетически близким звукам (звонких – глухих, свистящих – шипящих, твердых – мягких, гласных первого и второго ряда). Такого рода нарушение письма называется акустической дисграфией или дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания [4, с. 6–7].

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В результате анализа письменных работ с наличием акустических ошибок были выявлены смешения гласных первого и второго ряда: [ĕ]–[o] («топлые» вместо «тёплые», «томной» вместо «тёмной»), [ю]–[y] («любовались» вместо «любовались»), [a]–[я] («виднелса» вместо «виднелся», «поднат» вместо «поднят»); ошибки дифференциации парных по звонкости – глухости фонем: [ж]–[ш] («луши» вместо «лужи», «шаворонок» вместо «жаворонок», «дошик» вместо «дождик»), [т]–[д] («чутесные» вместо «чудесные», «талёоком» вместо «далёком», «воты» вместо «воды»), [в]–[ф] («вне» вместо «фоне»), [к]–[г] («клаткой» вместо «гладкой»), [п]–[б] («стпельке» вместо «стебельке»). Ошибки при дисграфии являются стойкими и требуют коррекционного воздействия [4].

Коррекционная работа проводилась по преодолению всех дисграфических ошибок, которые были обнаружены в работах детей. В данной статье рассматривается методика преодоления ошибок дифференциации парных по звонкости – глухости согласных. Данные ошибки присутствовали в письменных работах у пятерых обучающихся. Для них была разработана система занятий, в основу которых были положены методические разработки И.Н. Садовниковой [6], методические рекомендации Е.Д. Буриной [1], перспективные планы по преодолению акустической дисграфии Е.В. Мазановой [5]. С учетом психических, соматических, познавательных особенностей детей с задержкой психического развития нами были отобраны и включены в конспекты занятий практические и тренировочные задания по дифференциации парных звонких и глухих согласных авторов Н.В. Додух, Л.В. Зубаревой, Е.В. Мазановой [2, 3, 5]. Материал для некоторых упражнений был разработан нами самостоятельно.

Коррекцию ошибок письма, обусловленных смешением звонких и глухих согласных, целесообразно начинать со звуков, при произнесении которых ощущение работы голосовых связок лучше. В связи с тем, что работа над дифференциацией смешиваемых звуков опирается непосредственно на кинестетическое ощущение работы голосовых связок и восприятие звуков на слух. Таким образом, коррекционную работу над преодолением смешения согласных по звонкости – глухости мы выстроили в следующей последовательности: дифференциация [ш]–[ж], [ф]–[в], [п]–[б], [т]–[д], [к]–[г] [1, с. 23–26].

Дифференциацию звуков [ж]–[ш] мы проводили поэтапно и начинали с работы над каждым звуком отдельно:

I этап – уточнение артикуляции звука. На этом этапе мы обучали детей узнавать звук по его артикуляции. Обучающимся предлагалось произнести звук [ж] перед зеркалом. После чего обучающиеся вместе с логопедом определяли в каком положении находятся губы, зубы, язык, состояние выдыхаемого воздуха и голоса. В итоге перечислялись характеристики артикуляции звука [ж]: губы округлены, зубы сомкнуты, язык в форме «чашечки» поднят к верхним зубам, воздушная струя проходит по середине языка, тёплая. Очень важно при характеристике звонкого согласного выявить, «работает» ли голос. Обучающиеся кинестетически ощущали работу голосовых связок путём прикладывания руки на шею в области гортани. Ощущение вибрации означало, что голос «включен» и поэтому звук звонкий. Для обозначения звонкости звука мы использовали картинку колокольчик.

II этапом коррекционной работы являлось узнавание звуков на слух. Для проведения данной работы звук предварительно связывался с неречевым образом. Например, ж-ж-ж – жужжание жука.

III этап работы состоял в определении наличия и местоположения (начало, середина, конец) звука в слове на слух. Для этих целей мы использовали игры «Поймай звук», «Звуковой паровозик», «Домик для звука».

IV этапом работы являлось установление связи между данным звуком и буквой. На этом этапе напоминали обучающимся, что звуки мы слышим и произносим, а буквы пишем и читаем. Для установления прочной связи между буквой и звуком показывали обучающимся образ буквы в ассоциации с каким-либо предметом. Например, буква «ж» похожа на жука и жужжит, как жук. Обучающиеся могут предлагать свои варианты ответов. Для запоминания данной буквы детям предлагалось написать её в воздухе, в тетради, заштриховать букву цветным карандашом [6, с. 156–157].

V этап работы осуществлялся на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов в письменной форме. Обучающимся предлагалось отгадывать специально подобранные загадки, слова-отгадки

которых содержали в своём составе звук [ж]. Например, «Чёрен, а не ворон, рогат, а не бык, с крыльями, а не птица». Кто это? Ответ – жук. Ответы обучающиеся записывали в тетрадь через запятую, выделяя в слове изучаемую букву. Использование загадок положительно влияет на развитие речи и мышления [3, с. 66–76].

Работа со словосочетаниями проводилась в форме упражнения «Подружи слова». На доске были написаны слова, содержащие изучаемую букву «ж» в два столбика. Первый столбик содержал прилагательные, второй – существительные. Обучающимся предлагалось «подружить слова», чтобы получилось словосочетание. Например, бумажный кораблик, желтые розы, железный щит. Данное упражнение формирует грамматический строй речи, в частности, развивает умение согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе. Дети записывали получившиеся словосочетания в тетрадь, выделяя карандашом букву «ж».

Далее проводилась работа с деформированными предложениями. Задача состояла в расположении предлагаемых слов в таком порядке, чтобы получилось предложение, которое потом записывалось обучающимися в тетрадь. Например, «дуба собирала у Женя желуди» необходимо записать правильно – «Женя собирала жёлуди у дуба».

Следующий шаг – работа с текстом. Предлагалось внимательно прослушать текст и запомнить все слова, которые содержат звук [ж]. Затем назвать их и записать в тетрадь, выделив букву «ж» карандашом. Кроме прослушивания текста, обучающиеся выполняли упражнение «Вставь пропущенную букву» [2, с. 42–51].

Таким образом, работа над восприятием звука [ж] проходила в следующей последовательности:

- уточнение артикуляции звука;
- узнавание звука на слух изолированно;
- определение наличия и местоположения (начало, середина, конец) звука в слове на слух, т. е. развитие элементарных форм звукового анализа;
- установление связи между данным звуком и буквой;
- работа в письменной форме на всех уровнях (слово, словосочетание, предложение и текст).

После проведения аналогичной работы со звуком [ш] мы приступили к рассмотрению смешиваемых звуков в сравнении поэтапно:

I этапом работы над дифференциацией звуков [ш]–[ж] являлось сравнение артикуляции звуков. Главное отличие артикуляции данных звуков состоит в работе голосовых связок, поэтому обучающимся предлагалось это проверить. После чего мы вместе с обучающимися делали вывод о том, что при произнесении звука [ж] горлышко «работает», а при произнесении звука [ш] – нет, значит, звук [ж] – звонкий, а [ш] – глухой. Для обозначения глухости звука мы использовали картинку с изображением наушников.

II этапом нашей работы являлось выделение звуков из слов в начальной позиции на слух.

Следующий этап заключался в соотнесении звуков с буквами «ш», «ж».

Далее работали над дифференциацией звуков в слогах. Обучающимся предлагалось чтение хором с доски слоговых цепочек, прослушивание и повторение слоговых цепочек, затем запись слогов под диктовку. Слоговой материал усложнялся. Вначале работа строилась с открытыми слогами, включающими одинаковые гласные (ша-жа, ша-жа-ша), затем с открытыми слогами с разными гласными (шу-жо, ша-жу-шо), после чего использовались закрытые слоги.

V этап работы осуществлялся на материале слов, словосочетаний, предложений. Дифференциация слов выполнялась обучающимися сначала на слух, а затем письменно. Для проведения данной работы обучающимся раздавались буквы «ш», «ж». Им предлагалось внимательно слушать произносимые нами слова и поднимать букву, которая присутствует в слове.

Для дифференциации слов в устной форме нами использовались герои Миша и Женя, которые не могли поделить предметы между собой. Обучающимся предлагалось им помочь. Герои Миша и Женя показываются на картинках или сами обучающиеся выступают в их роли и делят названия

предметов между собой. Предметы, в названии которых присутствует звук [ж] принадлежат Жене, в названии которых звук [ш] – Мише.

Затем дифференциация слов проводилась в письменной форме. Обучающимся предлагалось под диктовку записывать слова в два столбика: в первый – со звуком [ж], во второй – со звуком [ш].

Следующее упражнение, которое мы использовали в работе называется «Шифровка». На доске записывались слова, в которых буквы «ш» и «ж» заменялись символами «колокольчик» и «наушники». Обучающиеся записывали в тетрадь получившиеся слова, обводя карандашом букву «ш» в кружок, букву «ж» – в квадрат.

Работа со словосочетаниями проводилась в форме упражнения «Подружи слова». На доске писали слова, содержащие смешиваемые буквы «ж», «ш» в два столбика. Первый столбик содержал прилагательные, второй – существительные. Обучающимся предлагалось «подружить слова», чтобы получилось словосочетание.

Далее проводилась работа с деформированными предложениями. Для обучающихся мы писали на доске слова. Задача состояла в расположении слов в таком порядке, чтобы получилось предложение, которое потом записывалось обучающимися в тетрадь [5, с. 123–132].

Работа также велась на материале предложений с пропущенными буквами. Обучающимся сообщалось, что жучок-буквоед съел свои любимые буквы «ш», «ж». Затем предлагалось восстановить слова, выбрав нужную букву.

Таким образом, работа над дифференциацией звуков [ш]–[ж] составила 5 этапов:

- сравнение артикуляции и звучания звуков;
- выделение звуков из слов в начальной позиции на слух;
- соотнесение звуков с буквами;
- дифференциация звуков в слогах в устной и письменной форме;
- работа в письменной форме на всех уровнях (слово, словосочетание, предложение).

Работа над дифференциацией других смешиваемых звуков проводилась нами в такой же последовательности с использованием аналогичных упражнений.

После окончания работы над дифференциацией смешиваемых звуков нами проводился слуховой диктант текста, содержащий большое количество данных звуков.

Анализ письменных работ после проведённой коррекционной работы показывает значительную положительную динамику развития фонематических дифференцировок. Ошибок дифференциации согласных по звонкости – глухости у обучающихся не наблюдалось. В связи с чем можно утверждать, что разработанная нами система занятий по преодолению нарушений дифференциации согласных по звонкости – глухости у младших школьников с задержкой психического развития имеет положительную динамику.

Литература

1. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы): традиционные подходы и нестандартные приемы: электрон. текстовые данные. СПб.: КАРО, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/61020.html> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Додух Н.В. Письмо. Развитие речи. 1–4 классы: конспекты занятий, дифференцированные задания. 2-е изд. Волгоград: Учитель. 2014.
3. Зубарева Л.В. Коррекция письма на уроках. 1–4 классы. Вып. 2. Волгоград: Учитель, 2017.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие/ под ред. Л.С. Волковой. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
5. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. 2-е изд. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2007.
6. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления: учеб. пособие: электрон. текстовые данные. М.: ПАРАДИГМА, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/13026.html> (дата обращения: 02.02.2018).
7. Халбаева Н.А., Фуреева Е.П. Диагностика сформированности письма у младших школьников с задержкой психического развития // Topical areas of fundamental and applied research XIV: Proceedings of the Conference. North Charleston, 19–20.12.2017, Vol. 1. North Charleston, SC, USA: Create Space, 2017, P. 27–30.

NATALIA KHALBAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE DIFFERENTIATION OF PAIRED VOICED AND VOICELESS CONSONANTS
IN THE ACOUSTIC DYSGRAPHIA OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DELAY**

The article deals with the system of work directed to errors correction of differentiation of paired voiced and voiceless consonants at the writing of younger schoolchildren with developmental delay.

Key words: *developmental delay, acoustic dysgraphia, voiced consonant, voiceless consonant, younger schoolchildren.*

Социологические науки

УДК 364

Е.А. ЕСИКОВА

(esikova.businka.keyt@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ*

Анализируются теоретические и практические аспекты применения биографического метода в социальной работе с пожилыми людьми на индивидуальном уровне, а также возможности его использования специалистом по социальной работе в организации социального обслуживания населения.

Ключевые слова: пожилые люди, индивидуальная социальная работа, биографический метод, социальное обслуживание, получатели социальных услуг.

Актуальность исследования связана с тенденцией активного старения населения, характерной для современного общества и его демографического развития. Доля граждан старше трудоспособного возраста в Российской Федерации увеличится с 2016 г. по 2025 г. с 24,6% до 27% и составит 39,9 млн человек [14]. По данным на ноябрь 2016 г., в Волгоградской области проживает 777 тыс. пенсионеров, получающих пенсии от органов Пенсионного фонда России, что составляет 31% от общей численности населения региона [1]. К пожилым людям в России относят людей, достигших пенсионного возраста: женщины с 55 лет, мужчины – с 60 лет. Пожилые люди являются одной из проблемных социально-демографических групп населения.

Индивидуальная социальная работа с этой категорией населения должна строиться, исходя из присущих ей особенностей и тех социальных проблем, с которыми сталкиваются пожилые люди в процессе своего социального и личностного функционирования. В области научных исследований социальной работы с пожилыми людьми на индивидуальном уровне известны работы многих отечественных ученых: П.В. Романова, М.В. Фирсова, Е.И. Холостовой и др. Актуальность социальной работы с пожилыми людьми на индивидуальном уровне, необходимость изучения особенностей применения биографического метода в контексте социальной работы с пожилыми людьми на индивидуальном уровне обусловили наш интерес к теме исследования.

Объект исследования: социальная работа с пожилыми людьми на индивидуальном уровне.

Предмет исследования: теоретические и практические аспекты применения биографического метода в индивидуальной социальной работе с пожилыми людьми.

Цель исследования: изучить теоретические и практические аспекты применения биографического метода в индивидуальной социальной работе с пожилыми людьми.

Задачи исследования:

- 1) изучить опыт теоретического осмысления индивидуальной социальной работы;
- 2) проанализировать индивидуальные факторы в контексте проблем пожилых людей;
- 3) охарактеризовать биографический метод индивидуальной социальной работы с пожилыми людьми;
- 4) обобщить опыт применения биографического метода в индивидуальной социальной работе с пожилыми людьми в условиях Автономной некоммерческой организации социального обслуживания населения «Опора» (АНО СОН «Опора»).

* Работа выполнена под руководством Шитовой Э.П., старшего преподавателя кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Для реализации цели и задач исследования применялись следующие методы: теоретические – анализ научной геронтологической, психологической, социальной, демографической литературы, систематизация научных знаний; эмпирические – наблюдение, анализ документов, беседа, изучение и обобщение опыта работы АНО СОН «Опора» и др.

Индивидуальная социальная работа представляет собой оказание профессиональными методами помощи отдельным людям и семьям в разрешении их социальных проблем и достижении ими адекватного уровня социального функционирования.

Теоретические концепции индивидуальности разнообразны и отличаются друг от друга. Существуют психодинамические, бихевиористские, марксистские, экзистенциалистские и другие концепции [16, с. 5–48]. Они сосредоточены на разных характеристиках и процессах человеческой индивидуальности и предлагают разные методы взаимодействия с ней и воздействия на неё.

Индивидуальная социальная работа трактовалась Х. Перлман как «процесс, используемый социальными агентствами, чтобы помочь индивидам более эффективно справляться с их проблемами в социальном функционировании» [Там же, с. 66]. На сегодняшний день за индивидуальную социальную работу принято считать профессиональную деятельность социальных работников, имеющую системные ценности и основанную на психосоциальных, поведенческих, системных концепциях и помогающую отдельным индивидам и семьям бороться с межличностными, социоэкономическими проблемами.

В контексте темы нашего исследования мы рассматриваем особенности индивидуальной социальной работы с пожилым клиентом. Индивидуальное проблемное поле пожилых клиентов обусловлено различными факторами. Однако возникает необходимость выделить существенную биопсихосоциальную доминанту, такую как фактор возраста. Физическое и психическое здоровье пожилых людей самым непосредственным образом связано с их способностью участвовать в жизни общества. Современная практика социальной работы показывает, что после выхода на пенсию активная жизнь пожилых людей только начинается в связи с появлением большого количества свободного времени. Задачей социальных учреждений, работающих с данной категорией населения, становится привлечение пожилых людей к продолжению, а в некоторых случаях и началу, ведения активного образа жизни [8].

Рассмотрим некоторые теоретические подходы социальной работы с пожилым человеком на индивидуальном уровне. Согласно концепции Ш. Бюлер, человек проходит пять фаз своего развития. Последняя фаза жизни (65–70 лет) характеризуется тем, что люди перестают преследовать цели, которые ставили в юности [15, с. 357]. Люди на данной фазе жизни расходуют свои силы на различные виды деятельности и досуга. Для данного периода характерны попытки осознания смысла жизни в целом. Кто-то получает удовлетворение от прожитой жизни, а другие видят лишь одно разочарование, поскольку цели достигнуты не были.

Говоря о физиологических аспектах старости, нужно отметить то, что они связаны с ослаблением ряда функций. Происходит ухудшение зрения, слуха, органов чувств. Пропадает подвижность, деятельная активность. Могут наблюдаться процессы обеднения эмоциональной жизни, сужение коммуникативных связей, что может привести к деградации человека, сведению его жизнедеятельности до физиологических потребностей: еды, сна, физических надобностей [Там же, с. 358]. Проблема нарушений памяти тесно связана с проблемой особого отношения к прошлому или роли воспоминаний в жизни пожилого человека. Отношение к прошлому составляет основу субъективных переживаний за счет того, что в этом возрасте настоящее и будущее менее конструктивны, чем прошлые годы. Понимание источников проблемы пожилого клиента, его биографии имеет значение при решении вопроса о том, какую помощь необходимо оказать. Поэтому одним из направлений деятельности специалиста является диагностика проблем клиентов. С этой целью используется целый арсенал методов: анкетирование, интервью, наблюдение, анализ документов, биографический метод [13, с. 36].

Биографический метод активно развивается как в социологии, так и в психологии, поскольку преимущественно опирается на исследование «истории» индивидуальной жизни человека. Особый интерес к биографическому методу как методу терапии воспоминаниями возник в практике социальной ра-

боты с лицами пожилого возраста. Терапия воспоминаниями имеет широкое распространение во всех местах проживания пожилых людей.

Н. Дензин дал одно из самых популярных определений биографического метода (метода «историй жизни», «жизнеописаний»): «биографический метод представляет переживания и определения одного лица, одной группы или одной организации в той форме, в которой это лицо, группа или организация интерпретируют эти переживания. К материалам жизненной истории относятся любые записи или документы, включая “истории случая”, которые проливают свет на субъективное поведение индивидов» [12, с. 71–72]. Любой устный или письменный рассказ пожилого человека о событиях его жизни может рассматриваться в качестве биографического материала.

При определенных условиях для воссоздания «истории жизни» могут использоваться и вторичные источники – мемуары других лиц, письма, официальные документы. Выделяют следующие виды биографического интервью [Там же, с. 72–73]:

- лейтмотивное интервью: респонденту помогают сразу подойти к определенной теме и придерживаться ее впоследствии;
- нарративное интервью: собеседника просят подробно рассказать историю своей жизни в свободной форме, но в хронологической последовательности событий.
- открытое интервью: социальный работник выступает в роли любопытного знакомого, который задает наводящие вопросы по ходу повседневного разговора.

Выделяют следующие процессы, происходящие в жизни отдельного человека:

- интенциональные – это проекты, жизненные цели, намеренно сделанные шаги, которые должны выводить из нежелательной ситуации, формы действий, нацеленные на то, чтобы узнать новое;
- институциональные – это посещение школы, последовательность образовательных шагов, семейный цикл, профессиональная карьера.

Воспоминания пожилых людей – это богатый материал, который увеличивает потенциал для улучшения качества их жизни, позволяя специалистам узнавать об их реальных потребностях и нуждах. Рассказ историй, как и выслушивание, имеет особое значение «наведения моста» между специалистом и пожилым человеком, позволяет преодолеть возрастные различия, создать доверие и конфиденциальность во взаимоотношениях.

Воспоминания – нечто большее, чем припоминание фактов. Это – процесс, позволяющий людям переживать личностный опыт как значимый и яркий. Такая терапия может применяться в больницах, домах-интернатах, дневных центрах, центрах образования, собственных домах старых людей. Проанализируем опыт применения биографического метода в индивидуальной социальной работе с пожилыми людьми в условиях Автономной некоммерческой организации социального обслуживания населения «Опора». Данная организация является социально ориентированной организацией, созданной в целях предоставления услуг в сфере социального обслуживания населения Волгограда в форме социального обслуживания на дому в Дзержинском, Краснооктябрьском, Центральном районах Волгограда. Обслуживанием данной организацией охвачено 1696 человек, 80% которых – пожилые люди [10].

Интерес организации к биографиям пожилых получателей социальных услуг получил выражение в различных формах. Весной 2017 г. на базе организации был проведен волонтерский проект «Истории жизни. Истории наших ветеранов», в рамках которого волонтеры – студенты направления «Социальная работа» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» записывали рассказы ветеранов Великой Отечественной войны, ветеранов военной службы – получателей социальных услуг АНО СОН «Опора» о своей жизни, участии в Великой Отечественной войне, послевоенных годах. Цель проекта – предоставление пожилым людям возможности поделиться своим жизненным опытом через рассказы-воспоминания, жизненные истории со студентами-волонтерами. На первом этапе проекта 12 пожилых людей согласились принять у себя дома студентов-волонтеров, поделиться с ними своими воспоминаниями. На втором этапе проекта осуществлялись знакомство с пожилыми людьми, организация индивидуального общения с ними в привыч-

ных для них домашних условиях, сбор информации о каждом участнике проекта. Пожилые люди рассказывали о своей жизни в довоенные годы, в период Великой Отечественной войны, в послевоенные годы, о своих профессиях, достижениях, интересных событиях своей жизни и т. д. На третьем этапе проекта осуществлялось оформление рассказов ветеранов для электронного «Сборника воспоминаний». К 9 мая 2017 г. студенты красочно оформили поздравления ветеранам, включив в них отрывки записанных рассказов, и вручили их ветеранам [3].

Желание поделиться интересными жизненными историями получателей социальных услуг АНО СОН «Опора» с земляками привело к появлению специального медиа-проекта «Истории жизни. Истории наших подопечных в СМИ». Например, Н.Д. Пирогова рисовала иллюстрации к книгам, которые держал в руках практически каждый из жителей не только нашего города, но и всей страны [17]. В.К. Кусмарцева большую часть жизни проработала инженером-конструктором на Тракторном заводе, входила в состав группы, которая разработала боевую машину воздушно-десантных войск (БМД). У нее было более 40 грамот и дипломов, как солистки ансамбля завода, который часто становился победителем различных фестивалей [6].

С августа 2017 г. в АНО СОН «Опора» осуществляется новый информационный социальный проект «Информационный сервис», в рамках которого создано и выпускается печатное информационное издание организации «Вестник опоры». На страницах газеты можно прочитать интересные истории о получателях социальных услуг, их жизненном пути, боевых подвигах, достижениях в мирное время, интересах и увлечениях [4]. Например, в выпуске, посвященном 75-летию Сталинградской битвы, в рубрике «Дети Сталинграда» своими воспоминаниями поделился Виктор Григорьевич Кагитин. В августе 1942 г., когда начались варварские бомбардировки Сталинграда, Виктору было 6 лет. Его семья жила в частном доме на ул. Бурейская (мкр-н Ангарский), недалеко от р. Царица. Жаркий августовский день 1942 г. Виктор Григорьевич запомнил пронзительными звуками сирены, оглушительным гулом вражеских самолетов. Виктор с родственниками побежали в бомбоубежище, находящееся недалеко от дома. Люди долго были там, а потом вернулись домой. Вскоре снова услышали сирену и звуки приближающихся самолетов. Люди кинулись в бомбоубежище, но родные Виктора, не добежав до него, спрятались в погребе. Когда все стихло, и они вышли из погреба, то узнали, что прямое попадание бомбы разрушило бомбоубежище, где в первую бомбардировку пряталась семья Виктора. Погибли люди, находившиеся там. Так случай спас шестилетнего мальчика и его родных... [5].

На практике отдельные некоммерческие организации (НКО) применяют биографический метод, собирая истории жизни пожилых людей. Одной из таких организаций является Благотворительный фонд помощи пожилым людям и инвалидам «Старость в радость», сотрудники которого сформулировали структуру биографической беседы с пожилым человеком, рекомендуя узнавать: дату рождения, где родились, большая ли была семья, чем занимались родители; какие были семейные обычаи, кто в семье считался главным; как помнили войну; как познакомились с мужем/женой; какие праздники праздновали в их местности и т. д. [7].

Участвуя в работе по записи историй жизни получателей социальных услуг АНО СОН «Опора», мы разработали и обобщили некоторые рекомендации. Если время общения с пожилым человеком ограничено и его история получается слишком краткой, без конкретных деталей и биографических фактов, то необходимо взять за правило искать дополнительную информацию о герое истории в информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Например, поздравляя со 100-летним юбилеем Малышеву Василису Михайловну, труженицу тыла, ветерана труда, получателя социальных услуг АНО СОН «Опора», нам удалось записать только краткую информацию о ее жизни, хотя пожилая женщина охотно отвечала на вопросы, т. к. в этот момент Василису Михайловну поздравляли представители разных организаций. В то же время мы узнали, что ее супруг был удостоен звания заслуженного строителя, а Василису Михайловну неоднократно поздравляли с праздником Победы волгоградские депутаты. Сформулировав соответствующие запросы в сети Интернет, мы получили ценную фактическую информацию: Василиса Михайловна «во время войны работала в республике Дагестан,

строила дзоты и аэродромы, была награждена медалью “За доблестный труд в ВОВ”, как ветеран труда медалью “За долголетний добросовестный труд” и многочисленными юбилейными медалями» [17]. Малышев Георгий Матвеевич работал заместителем начальника Главка Управления по строительству в Нижне-Волжском экономическом регионе – «Главнижневолжскстрой» и был удостоен почетного звания «Заслуженный строитель РСФСР» [2]. В случае, если пожилой человек сам достаточно много сообщает биографической информации, с деталями и фактами, то сеть Интернет может помочь даже фотографиями, при условии, если этот человек занимается активной общественной деятельностью. Например, ветеран Великой Отечественной войны и военной службы Захаров Владимир Иванович поддерживает тесные отношения с курсантами Волгоградской Академии МВД, является членом общественной организации ветеранов академии, выступает перед курсантами и личным составом академии, поздравляет их с Днем Победы. Фотоматериалы об этой общественной активности Владимира Ивановича мы получили в сети Интернет [9].

Некоторые трудности при фиксации биографического материала пожилых людей могут быть связаны с тем, что молодые люди не владеют в достаточной мере либо специальной, связанной с профессиональным опытом рассказчика информацией, либо исторической информацией, что может привести к искажению, неточностям в описании истории жизни пожилого человека. Например, при описании жизни Гольфер Галины Ильиничны, активной общественницы Краснооктябрьского района, получателя социальных услуг АНО СОН «Опора»? мы записали, что «Галина Ильинична четыре года сопровождала вместе с маленьким ребенком мужа на земснаряде». При этом мы не знали, что означает термин «земснаряд», уточнить у рассказчика в момент записи не было возможности. В таких случаях в обязательном порядке необходимо уточнить значение термина в справочных источниках. В нашем примере земснаряд – это судно технического флота, предназначенное для производства дноуглубительных работ. Главная же трудность при сборе и фиксации биографической информации пожилого человека заключается в корректном отношении к нежеланию обсуждать биографические темы, вызывающие у пожилого человека негативные эмоции и переживания. Это могут быть темы, связанные с Великой Отечественной войной и до сих пор откликающиеся болью в сердце ветеранов, это могут быть темы личной жизни пожилого человека (развод, конфликты в семье, потери близких людей и пр.).

Таким образом, сотрудники и студенты-волонтеры организации «Опора», применяя биографический метод индивидуальной социальной работы, собирают, записывают, биографическую информацию о пожилых людях, делятся ею с земляками. Соблюдение определенных принципов в работе с воспоминаниями дает возможность повысить качество жизни пожилых получателей социальных услуг.

Литература

1. В Волгоградской области проживает 123 пенсионера-долгожителя // Пенсионный фонд РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pfrf.ru/branches/volgograd/news~2016/11/15/123880> (дата обращения: 25.02.2018).
2. Главнижневолжскстрой [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Главнижневолжскстрой> (дата обращения: 28.02.2018).
3. Добровольческий (волонтерский) проект «Истории жизни. Истории наших ветеранов» // Автономная некоммерческая организация социального обслуживания населения «Опора» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oporacson.ru/projects/stroi/dobrovolcheskiy-volonterskiy-proekt-istorii-zhizni-istorii-nashikh-veteranov/> (дата обращения: 26.02.2018).
4. Автономная некоммерческая организация социального обслуживания населения «Опора» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oporacson.ru/projects/sotsialnye-proekty/informatsionnyy-servis/> (дата обращения: 26.02.2018).
5. Информационный сервис: январь // Автономная некоммерческая организация социального обслуживания населения «Опора» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oporacson.ru/info/news/informatsionnyy-servis-yanvar/> (дата обращения: 25.02.2018).
6. Истории жизни. Истории наших подопечных в СМИ // Автономная некоммерческая организация социального обслуживания населения «Опора» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oporacson.ru/projects/istorii-zhizni-istorii-nashikh-podoprechnykh-v-smi/> (дата обращения: 26.02.2018).
7. Как записать историю пожилого человека // Благотворительный фонд помощи пожилым людям и инвалидам «Старость в радость» [Электронный ресурс]. URL: <https://starikam.org/volontyoram/kak-zapisat-istoriyu-pozhilogo-cheloveka/> (дата обращения: 29.02.2018).

8. Коростина С.Ю. Здоровый образ жизни как фактор социальной адаптации пожилых людей к выходу на пенсию // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2016. № 5(09). С. 111–115. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470865908.pdf> (дата обращения: 25.02.2018).
9. Наследники победы [Электронный ресурс]. URL: <https://ва.мвд.рф/Press-sluzhba/Novosti/item/773234> (дата обращения: 28.02.2018).
10. Об организации АНО СОН «Опора» // Автономная некоммерческая организация социального обслуживания населения «Опора» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oporason.ru/company/> (дата обращения: 25.02.2018).
11. Поздравление ветеранов // Волгоградская областная Дума [Электронный ресурс]. URL: <http://volgoduma.ru/deputats/oblduma/mordvintsev-ivan-aleksandrovich/mordvintsev-ia-informacziya-o-deyatelnosti-deputata/15702-pozdravlenie-veteranov.html> (дата обращения: 29.02.2018).
12. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Исследования в социальной работе: оценка, анализ, экспертиза. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2004.
13. Социальная адаптация и социальная реабилитация пожилых людей и инвалидов: комплексный подход: сб. науч. ст. / под ред. М.М. Гладковой. Балашов: Николаев, 2009.
14. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 5 февраля 2016 г. № 164-р [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420334631> (дата обращения: 27.02.2018).
15. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/60097.html>. (дата обращения: 27.02.2018).
16. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
17. Шитов А. Волгоградка оформляла книги для нескольких поколений детей // Родной город [Электронный ресурс]. URL: <http://rodgor-vlg.ru/volgogradka-oformljala-knigi-dlja-neskolkih-pokolenii-detei.html> (дата обращения: 27.02.2018).

EKATERINA ESIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE USAGE OF THE BIOGRAPHICAL METHOD IN INDIVIDUAL SOCIAL WORK WITH ELDERLY

The article deals with the analysis of the theoretical and practical aspects of the application of the biographical method in social work with the elderly at the individual level and the possibilities of its usage by a specialist of social work in the organization of social services for the population.

Key words: *elderly, individual social work, biographical method, social services, recipients of social services.*

Филология

УДК 7.011

Д.А. БЕРЕЖНОВ

(bereg.halya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТВОРЧЕСТВО В.В. НАБОКОВА В ПРОЦЕССЕ ДЕГУМАНИЗАЦИИ ИСКУССТВА*

Разрабатывается эстетико-философский концепт «соглядатая», который призван отражать внутреннюю сущность Набоковской оптики в процессе теории о дегуманизации искусства.

Ключевые слова: «соглядатая», дегуманизация искусства, В. Набоков, воля, чистое созерцание, пошлость, ирония, игра, человеческое и не-человеческое переживание.

Данная работа посвящается рассмотрению тенденции, пронизывающей все области искусства в течение всего прошлого и нынешнего столетия – тенденции к дегуманизации искусства, которая в творчестве В.В. Набокова выводится в ранг эстетического постулата, становящегося залогом концептуальной чистоты его искусства.

Особенная чистота, свойственная сочинениям В.В. Набокова, носит в себе отпечаток его особенного отношения к искусству, теоретические основы которого мы можем проявить посредством эссе Х. Ортеги-и-Гассета «Дегуманизация искусства» и путем введения метафоры «соглядатая» как концепта, сопрягающего основные качества Набоковской оптики. Она, в свою очередь, четко выразится при проведении её условной генеалогии от идей Л.С. Выготского, А. Шопенгауэра и М.М. Бахтина о природе искусства вообще, а не только в рамках тенденции к дегуманизации.

Феноменально новое искусство проявляется в следующих чертах, предложенных Х. Ортегой-и-Гассетом: «1) тенденции к дегуманизации искусства; 2) тенденции избегать живых форм; 3) стремлении к тому, чтобы произведение искусства было лишь произведением искусства; 4) стремлении понимать искусство как игру, и только; 5) тяготении к глубокой иронии; 6) тенденции избегать всякой фальши и в этой связи тщательное исполнительское мастерство; 7) искусстве, которое, согласно мнению молодых художников, безусловно, чуждо какой-либо трансценденции» [10, с. 228]. И это, несмотря на особую яркость каждого автора новой литературы (Дж. Джойса, М. Пруста, А. Белого, Р. Грийе, В. Набокова и др.), проявляется как «общий корень» их, отличного от других, деантропоцентрического видения.

В коротком изложении «дегуманизация искусства» представляет собой «обесчеловечивание» искусства в том плане, что она ведет «к прогрессивному вытеснению элементов “человеческого, слишком человеческого”» [10, с. 226]. Тенденция к новому восприятию художественного произведения строится на чисто эстетических основаниях: без примесей «человеческого» или с минимизацией оных в виде со-переживания: сострадания, жалости или грусти в сторону судьбы того или иного героя, сочувственное отождествление с которыми (как цели эстетической продукции и как цели чтения вообще) В.В. Набоков, в свойственной для его американского периода прямолинейной манере, называет «простительным только детям» [8, с. 207].

Новый тип переживания точно обрисован во фразе Х. Ортеги-и-Гассета: «Художник, который бесстрастно наблюдает сцену смерти, выглядит “бесчеловечным”. Поэтому скажем, что “человеческая” точка зрения – это та, стоя на которой мы “переживаем” ситуации, людей или предметы» [10, с. 231]. Кроме того, «Смех и слезы эстетически суть обман, надувательство. Выражение прекрасного не должно переходить границы улыбки или грусти. А еще лучше – не доходить до этих границ» [Там же, с. 238].

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Смех в данном случае подразумевает «разделение радости с героем», но не тот имплицитный и сходный по функции с Бахтинским «карнавальным смехом», который составляет внутреннюю «гибкую форму художественного видения» [1, с. 188], позволяющую релятивизировать достоверность повествования и миметичность описываемых событий, и тогда – служит дегуманизации. Это – тот незримый метод, благодаря которому становится возможным стереть в иронии, с одной стороны, кажущуюся верность заключительных когнитивных выводов («последнее слово» по М. Бахтину) [Там же] и, таким образом, заново вернуть читателя в точку непонимания, обманутости в достижении солгавшей трансценденции, но и, с другого плана, отрезать пути для адекватных традиционной литературе серьезных переживаний как активному сочувствию судьбе героя.

Ирония также позволяет не только релятивизировать реальность и высмеять несостоятельность человеческого познания, но и дает возможность автору, который, благодаря этому смеху и игре, стал максимально приближенным к объективному миру (как говорил Ипполит, персонаж «Идиота» Ф.М. Достоевского: «природа насмешлива»), сквозь очки бесстрастной и одиноко эстетической восприимчивой реакции стать самой «насмешливой природой»: отстраниться от своего Эго и перенять её (природы) собственный тип восприятия, который есть никакой другой, как эстетический.

Л.С. Выготский в своем обширном исследовании психологических механизмов эстетического переживания («Психология искусства») высказывает важнейшую мысль относительно природы искусства, что заставляет нас проблематизировать тему дегуманизации в виде фундаментального аспекта искусства вообще, а точнее учредить разделение между человеческим и не-человеческим, обычным и эстетическим переживанием: «И в самом деле, как безотрадно было бы дело искусства в жизни, если бы оно не имело другой задачи, кроме как заражать чувствами одного – многих людей. Его значение и роль были бы при этом чрезвычайно незначительны, потому что в конце концов никакого выхода за пределы единичного чувства, кроме его количественного расширения, мы не имели бы в искусстве <...> Если бы стихотворение о грусти не имело никакой другой задачи, как заразить нас авторской грустью, это было бы очень грустно для искусства <...> настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство, и тот же самый страх, и та же самая боль, и то же волнение, когда они вызываются искусством, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них содержится» [2, с. 376]. Такое чувство разряжается в катарсисе: «завершающей точке», где «наступает как бы короткое замыкание, разрешающее аффект: происходит преобразование, просветление чувства» [Там же]. Катарсис раскрывает переживание не душевным, но *духовным* (эстетическим): не сострадательным к чувствам, а содержащим только исконную радость *красоты* этих чувств, будь то: смерть, казнь, свадьба, скамейка или листок дерева – в равной мере содержащие только одно чистое ощущение особого порядка, которое, как переживание подлинно эстетическое, в отличие от повседневного «непосредственно не связано ни с какой конкретной реакцией, движением, поступком» [Там же, с. 392]. Оно раздражает, но ни в чем не выражается и ничем не удовлетворяется, оно происходит как бы совсем «в другой плоскости», “having nothing to do with the average “reality” perceived by the communal eye” [13, p. 107]. В дальнейшем важно держать в уме эту антитезу взгляда художественного и взгляда «коммунального ока», которому свойственно искать в искусстве только удовлетворение чувствам и желаниям своего подённого существования.

Итак, содержание произведения обыкновенно выражает заряд первоначальных «человеческих» переживаний: отчаяния, боли, счастья, радости и прочих. Художественная форма реализует в себе свойство вещества, которое в процессе «алхимической перегонки» [6, с. 170] должно преодолеть и преобразить «реальное» (человеческое) чувство в чувство сверхчеловеческое или даже не-человеческое – более чистое и чуждое вмешательству повседневных желаний и интересов, что является, таким образом, аутентичным приматом *исключительно* художественной реальности.

Переходя к обсуждению собственно творчества В.В. Набокова, следует отметить, что среди названных Х. Ортегой-и-Гассетом черт нового искусства – все, в большей или меньшей степени, являются неотъемлемыми в поэтике В.В. Набокова. Каждая из них обнаруживает тесную взаимосвязь. Игра, например, это основное условие, из которого произрастает все остраненное лингвостилистичес-

кое построение книг В.В. Набокова. Она всегда подразумевает ироничность и гибкость, противящуюся любой тотальности и догматизму – и тогда идиосинкразию к прямому выражению трансцендентных смыслов, относительно которых В.В. Набоков предпочитает либо держать молчание (как например, Фальтер в романе “Ultima Thule”, принимающий обет неразглашения истины), либо использовать метод «очерчивания контуров», что говорит об истине, словесно окружает её, но боится ограничить её конечным определением: «Определение всегда есть предел, а я домогаюсь далее» [6, с. 339]. Далее игровое построение расширяет возможности взаимодействия с художественной формой: позволяет создать нарочитую амбивалентность, многослойную пародийность текста; увеличить уровень интертекстуального потенциала; свести книгу к языковой игре; сконцентрировать внимание читателя на самом тексте через подрыв миметичности и введение ненадежного нарратора, что в конечном итоге замыкает текст в самом себе: отделяет его от реальности человеческой и уводит его в символическо-лингвистическую глубину реальности метапоэтической. Через игру у В.В. Набокова реализуется то, что Х. Ортега-и-Гассет именует «волей к стилю». Такой подход уже никак не может обойтись, например, без отращения к фальши или без тяги произведения искусства быть только самим собой, т. е. преследовать в первую очередь цели эстетические, когда этические и другие вытекают из кристаллизации первых.

По этому поводу М. Михеев делает важное наблюдение: «Набокову надо быть сразу всем и во всем видеть всё или чувствовать, черпать ощущения одновременно из возможно большего числа сфер восприятия, наблюдать предмет со всех точек зрения, синкретически. Для этого (как бы ради *красного слова*) он часто готов отстраниться от “человеческой”, “этической” и т. п. позиции и “питать” (себя и читателя) тем, что не без основания можно считать *бессердечием невмешательства*» (курсив М.Ю. Михеева; последняя фраза принадлежит З.А. Шаховской. – Д.Б.) [5; 11, с. 47].

«Бессердечие невмешательства» становится центром всей новой оптики. Дегуманизация, как феномен или даже как присущая вообще искусству черта, предполагает сдвиг фокуса с человеческого на не-человеческое, что между тем обязательно выражается в особом типе зрения художника-гения, отличающего его видение от видения обычного человека. Ведь сам Х. Ортега-и-Гассет конкретизирует проблему именно в поле зрительного восприятия, когда говорит, что «речь, в сущности, идет об оптической проблеме» [10, с. 224].

Для обнаружения истоков такого зрения мы обратимся к известному труду А. Шопенгауэра «Мир как воля и представление», в котором он пишет, что свойственное гению «чистое созерцание» «требует полного забвения собственной личности и ее интересов», а «гениальность есть не что иное как полнейшая объективность, т. е. объективное направление духа в противоположность субъективному, которое обращено к собственной личности, т. е. воле. Поэтому гениальность – это способность пребывать в чистом созерцании, теряться в нем и освобождать познание, существующее первоначально только для служения воле, избавлять его от этого служения, т. е. совершенно упускать из вида свои интересы, свои желания и цели, полностью отрешаться на время от своей личности, оставаясь только чистым познающим субъектом, ясным оком мира» [12, с. 199].

Образ глаза и зрения наполняет произведения В.В. Набокова (стихотворение «Око», множество цитат из его рассказов и романов) и становится одним из главных критериев для раздела областей «художественности» и «не-художественности», ввиду отсутствия или, наоборот, наличия у героя превосходного зрения, как, например, очевидное противопоставление в «Даре» поэта Ф. Годунова-Чердынцева («У, какое у автора зрение!» [6, с. 33]) и «близорукого» Н.Г. Чернышевского, которому свойственно только понимание искусства лишь в аспектах воли и этики, т. е. сугубо «человеческого». Кроме того, весьма вторит Шопенгауэровской мысли высказывание выдуманного В.В. Набоковым философа Делаланда в «Даре»: «Наиболее доступный для наших домоседных чувств образ будущего постижения окрестности долженствующей раскрыться нам по распаде тела, это – освобождение духа из глазниц плоти и превращение наше в одно свободное сплошное око, зараз видящее все стороны света, или, иначе говоря: сверхчувственное прозрение мира при нашем внутреннем участии» [Там же, с. 318], где идея «ока мира» плотно сплетается со смертью (т. е. смертью воли, смертью личности и всего «человеческого»).

Как отмечают исследователи (Г. Шапиро, М. Гришакова, Л. Чакина и др.), визуальные образы преобладают в творчестве В.В. Набокова и позиция его отстраненного, беспристрастного зрения становится центральным пунктом всех эстетических наблюдений. Для концептуализации такого способа видения (как безличного, не-человеческого, чуждого любому желанию и состраданию) более всего подходит концепт «соглядатая», который наследует главный мотив жизни самого В.В. Набокова: скрытного и без-вольного выслеживания красоты. «Соглядайте» переведен на английский как «The Eye», что значит ‘глаз, око’; кульминационная фраза книги гласит: «Я понял, что единственное счастье в этом мире – это наблюдать, соглядатайствовать, во все глаза смотреть на себя, на других, – не делать никаких выводов, – просто глазеть» [7, с. 516]. «Соглядайте» – это сторонний наблюдатель без тела; – восторженно-равнодушный Глаз, закрытый для человеческого (проблем морали, экзистенции, воли), но открытый и освобожденный для объективного созерцания, которое он осуществляет без цели, «просто так», над всеми вещами в их первозданной, остранинной, до-мыслительной чистоте. Будучи таковым – не-человеческим по сути – он представляет собой за-личностную ипостась психики художника, его само-себя-наблюдающее Не-Я.

Примечательна в этом смысле особая повествовательная стратегия в текстах В.В. Набокова, выраженная в постоянном смещении «точки зрения» имплицитного автора в «точку зрения» героя через смены перволичной и третьеличной форм нарратива. Особенно существенным это оказывается в случаях, когда герой сам по себе является предполагаемым автором книги. Например, в «Даре» им является Ф. Годунов-Чердынцев (далее Ф. К.), и если взять в основу эту интерпретацию, довольно убедительно преподнесенную Ю.И. Левиным [3], то получится, что автор (Ф. К.) пишет автобиографию о себе «со стороны» (в третьем лице), и «вход» в собственное сознание через перволичную форму становится для него переходом в «я за другого», где «другим» и является его собственная человеческая суть, с отстраненных позиций им созерцаемая. Происходит явная демаркация между внеположным созерцателем (имплицитным автором – Ф. К.-художником) и чувствующим, действующим человеком (персонажем – Ф. К.-героем), что можно истолковать как разделение личности художника на две составляющие: его неизбывное Я (человеческие чувства, поступки) и его Не-Я (холодное созерцание, переработка чувств в красоту). Герой, отделяясь от своей воли (пребывая в Не-Я), становится в итоге соглядатаем самого себя.

Значительным в этом зрении является мотив желания и действия (его отсутствие при чистом созерцании подчеркивает А. Шопенгауэр [12], считая его фрагментом воли), который, как только он вторгается в область искусства, единомоментно свергает в ней всё очарование присущей ему без-вольной, созерцательной чистоты. К примеру, главный герой, Смуров, в «Соглядайте» счастлив любить образ Вани, не забрасывая её в среду обыденной жизни, остерегаясь в конечном счете ополщить красоту своих чувств. Кинбот в «Бледном огне» описывает свою любовь к Диде как оппозицию его чувств к ней в жизни реальной и как чувств, претворенных в образах искусства, которые сразу вянут, будучи введены в контекст обиходных желаний. Даже сама главная трагедия Набоковской «Лолиты» лежит в неспособности Гумберта быть верным созерцанию образа Лолиты, которая предстает в начале трансцендированной богиней, а затем становится бесплодной, мертвой, ополщенной бесповоротным действием Гумберта, порок которого заключался в смешении реальности искусства и реальности обычного желания/действия. Таких примеров в творчестве В.В. Набокова не перечислить, и они далеко не ограничиваются темой любви. Все они говорят, что искусству свойственна бездеятельность и созерцательность: эстетичность как высшая категория его бесполезной (т. е. ни к чему не применимой) обворожительности.

В результате подразумевается, что «пошлость» в её Набоковском понимании идет гораздо дальше пределов её определения в теме стандартизированного мещанства и являет собой всю реальность, ничем не связанную с искусством. В инобытии искусства любое необработанное «человеческое» – пошлость, т. е. любое желание, любое чувство, представление, неспособное поднять самое себя до уровня искусства и свойственного ему созерцания, выступит вопиющей пошлостью – возникает вопрос: относительно чего? – относительно райской чистоты объективного мира.

В этой связи Набоковское отчуждение доходит до такой степени, что он не допускает себе открытых проявлений сострадания к своим героям из боязни вовлечь оных в фальшивую сентиментальность, т. е. «заразить» процесс «чистого» чтения переживаниями вне-искусства. «Цель искусства, писал он, лежит напротив его источника, т. е. в местах возвышенных и необитаемых, а отнюдь не в густонаселенной области душевных излияний» [9, с. 225]. Писатель должен строить свой текст так, чтобы, в мере постоянного опрокидывания ожиданий читателя, не позволить ему строить свое чтение по схеме привычного «заражения», критикованного Л.С. Выготским, и, тем самым, через растворение «человека»: обнажить красоту.

Нам стоит избежать некоторой категоричности в суждениях, например, при констатации полной не-человеческой структуры Набоковских произведений. Человек все же там присутствует, и Набоковский герой-субъект (в пику героям-объектам [5]) является носителем, во-первых, творческого начала, во-вторых, фатальной ограниченности познания, которая всегда выставляется В.В. Набоковым на первые тематические ряды, в лицах Ф. Годунова-Чердынцева, Ц. Цинцинната, Д. Шейда, Смурова, Си-неусова и др. Эти герои, хотя и представлены изрядно высмеянными (как бы с позиции «всемирного объективного ока»), имеют символическое значение Человека, затерянного в череде зеркальных иллюзий, «полусне театрального мира» [7, с. 299], «хаосе случая» (*chaos of chance*) [13, p. 179], «чаще жизни» [6, с. 376], «неисчерпаемой и недостижимой реальности из двойных донышек, бесконечной череды ступенек и уровней восприятия» [4, с. 118]. Такой герой (как познающий субъект, обреченный на провал, но способный к творчеству) проблематизируется и ставится автором в иронический центр, запрещая к нему любое сострадание, опричь гносеолого-эстетического – изображающего: барахтанье человека в остранированной действительности, и через это изображение так или иначе постулирующего утраченный «человеческий» смысл его книг.

В «Бледном огне» присутствует монолог о творчестве М. Пруста (также относимого к «дегуманизированным» авторам), где Кинбот делает замечание, которое усилит вышевысказанное предположение: “we were wrong, Sybil, we were wrong in denying our little *beau ténébreux* the capacity of evoking ‘human interest’: it is there, it is there - maybe a rather eighteenth-centuryish, or even seventeenth-centuryish, brand, but it is there” [10, p. 131].

Верна идея Х. Ортеги-и-Гассета, в которой он высказывает сомнение в тотальном очищении искусства: «Даже если чистое искусство и невозможно, нет сомнения в том, что возможна естественная тенденция к его очищению» [Там же, с. 226], а творчество В.В. Набокова, как и вся его жизнь как художника, является только *попыткой* к очищению, которая, в лице его героев-соглядатаев, копящих раз за разом неудачи и крах самообманов в жизни «реальной», через искусство черпает веру в глобальную чистоту только в последнем акте обезчеловечивания, т. е. в пришествии смерти.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6.: Проблемы поэтики Достоевского. М.: Русские словари, 2002.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
3. Левин Ю.И. Об особенностях повествовательной структуры и образного строя романа В. Набокова «Дар» // Russian Literature. 1981. Vol. IX–II. Special Issue: The Russian Avant-Garde IV. P. 191–230.
4. Мельников Н.Г. Набоков о Набокове и прочем: Интервью. Рецензии. Эссе. М.: Изд-во Независимая Газета, 2002.
5. Михеев М. Заметки о стиле Сирина: еще раз о нерусскости ранней набоковской прозы // Логос. 1999. № 11/12. С. 99.
6. Набоков В.В. Дар: роман. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
7. Набоков В.В. Истребление тиранов: Избр. проза. Минск: Мастац. літ., 1989.
8. Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе / пер. с англ. В.А. Харитоновой. М.: Изд-во Независимая Газета, 1998.
9. Набоков В.В. Роман, рассказы, эссе. СПб: Энтар, 1993.
10. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991.
11. Шаховская З.А. В поисках Набокова. Отражения. М.: Книга, 1991.
12. Шопенгауэр А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1. Мир как воля и представление. / пер. с нем. Ю.И. Айхенвальда. М.: Московский клуб, 1992.
13. Nabokov V. Pale Fire. London: Penguin books, 2000.

DENIS BEREZHNOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE CREATIVE WORK BY VLADIMIR NABOKOV IN THE PROCESS
OF DEHUMANIZATION OF ART**

This article deals with development of the esthetic and philosophical concept of “The Eye”, which is meant to reflect the particularity of Nabokov’s optics through the process of dehumanization of Art.

Key words: “The Eye”, dehumanization of Art, Vladimir Nabokov, will, pure experience, vulgarity, game, human and inhuman experience.

УДК 811

А.В. БОЧАРОВА

(silence-2105@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТАКТИКА АКЦЕНТИРОВАНИЯ В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ*

Рассматриваются основные приёмы акцентирования политического дискурса. Выявлены наиболее частотные употребления приёмов и их роль в формировании речевых портретов политиков.

Ключевые слова: политический дискурс, акцентирование, приёмы акцентирования, логические уловки, политическая речь.

«В настоящее время внимание многих лингвистов привлекает речевое воздействие на адресата в области политического дискурса» [2, с. 155]. Исследование данного вопроса интересно не только в теоретическом, но и практическом аспектах. «Поскольку основная задача политической речи – воздействие на адресата путем привлечения внимания, необходимым является использование приёмов акцентирования, гарантирующих эффективность выступления» [Там же]. Таким образом, цель данного исследования: анализ основных приёмов акцентирования в политическом дискурсе. В работе были использованы следующие методы: описательный, функциональный, мотивационный и контекстуальный.

Для выделения определенных моментов речи в своих выступлениях политические деятели используют различные приёмы акцентирования. Эффективными в данном смысле являются фигуры прибавления – геминация и эктасис, суть которых заключается в удлинении согласных (в первом случае) и гласных (во втором случае) звуков. Проиллюстрируем действия данных приёмов на примере высказываний некоторых политиков:

– **геминация** – «Мы в Днепропетровске построили мощнейший завод, который выпускал [р:] акеты СС-20 – [с:]атана! Вся Европа дро[ж:]ала» (В.В. Жириновский) [Вести 24; 28.09.14];

– **эктасис** – «Так реальная глобальность экономики – это торговые и санкционные в[о:]йны» (В.В. Путин) [Форум «Волдай»; 19–22.10.15]; «Это пр[e:]ступление, и оно наказуемо» (А.Г. Лукашенко) [Во время посещения ОАО «Камволь»; 17.12.12.].

С помощью данного приёма политики в своих выступлениях акцентируют внимание слушателей на определенных моментах речи, выделяют главное и усиливают эффект нагнетания. Также «задержка посредством удлинения звука является приметой **парапросдокии** – эффекта “несоответствия ожидаемому” [1]. Примером может послужить следующее высказывание: «Речь идет не о введении каких-то санкций за гомосексуализм или з[а:]... ну, в общем, понимаете за что» (В.В. Путин) [пресс-конференция в Финляндии; 25.06.13]. В данном случае оратор использовал удлинение гласного с целью додумать продолжение речи, однако такой приём был расценен слушателями как двусмыслица» [2, с. 155–156].

К такого рода приёмам можно отнести и **эмфазу**, которая первоначально понималась как намёк, недоговоренность, что давало возможность адресату самому выстроить догадку и найти дополнительный смысл высказывания. Немного позднее эмфаза стала восприниматься как приём акцентирования, достигаемый путем удлинения звука для выделения определенного сегмента речи. Если рассматривать термин в его первоначальном значении, то можно привести несколько примеров. «Люди, которые что-то в этом понимали, они продали акции, когда ушёл... энергичный, сильный президент»: автор данного высказывания – политик, Константин Боровой – выделяет определенный сегмент своей речи («энергичный, сильный президент») особой интонацией, т. к. именно он и являлся президентом компании «Ринако», о которой идет речь. Однако данный факт он не озвучивает, тем самым даёт воз-

* Работа выполнена под руководством Москвина В.П., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

возможность адресату самому догадаться, о ком говорит политик. Таким же приёмом намёка и недосказанности воспользовался В.В. Путин: *«Может, это и не российское дело, но у нас же с вами дискуссионный клуб, поэтому я всё-таки позволю себе спросить: Так с союзниками поступают?»*. С помощью инверсии и изменения интонации говорящий даёт возможность адресату домыслить его высказывание и предвосхитить ответ на вопрос, а также пытается имитировать диалог со слушателем.

«Политическому дискурсу присуще использование экспрессивного стиля общения между общественным деятелем и народом, что привело к употреблению в речи политиков сниженной лексики, контрастирующей на фоне дипломатического стиля. Данный приём, характеризующийся резким снижением стиля в конце высказывания, носит название **батос**» [4, с. 156]: *«Земли сельхоз назначения, самая огромная пашня, а завозим продовольствие из-за рубежа – и ведь гадость завозим!»* (В.В. Жириновский) [Вести 24; 28.09.14]; *«Мы будем преследовать террористов везде. В аэропорту – в аэропорту. Значит, вы уж меня извините, в туалете поймает, мы и в сортире их замочим, в конце концов»* (В.В. Путин) [о событиях 23 сентября 1999 г.]; *«Для творчества нужен толчок. Урод будет творить, вот урод будет творить, который или в тюрьме стал уродом, или по своим психологическим моментам»* (В.В. Жириновский); *«Я пожизненно не буду в этой должности держаться, как только народ откажется от моих услуг – я портфель подмышку и уйду»* (А.Г. Лукашенко); *«У нас в этом году три миллиона детей не пошли в школу. Я бы только за это Фурсенко выгнал палкой из Правительства»* (Г.А. Зюганов); *«Приняли решение по Афганистану, но кто-нибудь посоветовался с союзниками о том, что нужно делать в Афганистане? Хрена с два!»*; *«Ответственность лежит на наших европейских и американских партнерах, которые теперь хотят на нас переложить ответственность, чтобы мы за них убрали то, что они нагадили»*; *«Но с днем Святого Валентина, конечно, жена поздравила, но валентинку зажала»*; *«Всё сводится к тому, чтобы выбрать из моего личного окружения каких-то близких мне людей, моих друзей и, как у нас в кругах интеллигенции говорят, уконтропупить, как следует»* (В.В. Путин). В последнем примере эффект данного приёма достигается путем использования в сильной позиции жаргонизма «уконтропупить», т. е. унизить, уничтожить. Однако это не является единственным примером: *«Правда будет на моей стороне тогда, когда освободившуюся от меня шконку в новосибирской тюрьме займет Толоконский»* (Б.С. Миронов); *«Бюрократия периодически кошмарит бизнес»* (Д.А. Медведев). Также существуют случаи, когда адресант использует сразу несколько приёмов акцентирования. К примеру: *«Мне совершенно не интересен этот список. Мне наплева[а]ть!»* В данном высказывании батос подкрепляется эктасисом, что добавляет больше экспрессии в высказывание.

«Часто в политическом дискурсе наблюдается резкое желание ораторов приблизиться к народу и говорить с ним на одном языке, что приводит к употреблению **разговорной лексики** на протяжении всего выступления» [2, с. 156]: *«И чиво нам делать?»*; *«А чё вы будете дровами топить?»*; *«Вы, слушайте, достали меня своими однополыми браками»*; *«Вы признаете легитимность выборов, которые состоятся на Украине в это воскресенье? – Вот пристал, а!»* (В.В. Путин) [Россия 24; 4.06.13].

«Однако не всегда политики используют сниженную лексику, также часто в их речи встречаются **эвфемизмы**, помогающие смягчить высказывание, но передать при этом его первоначальный посыл» [Там же]: *«Наверно, мне стоит повернуться к вам тем местом, каким вы ко мне повернулись, да?»* (Л. Маркелов) [На встрече с жителями села Шимшурга; 8.09.15]; *«Черепная коробка не выдерживает тех, кто такое планирует»* (В.В. Жириновский); *«Украинское государство с каждым днем ослабевает. Ослабевает бюджет каждого гражданина и ослабевает бюджет государства»* (М. Саакашвили); *«Мы занимались не сбором денег, а уничтожением коммунизма»* (А.Б. Чубайс). Эвфемистические замены могут помочь оратору переубедить адресата принять его точку зрения, представить нежелательные факты в лучшем свете.

«Также эффективно приближает политического деятеля к народу путем приема присоединения использование **интертекстуальности**» [2, с. 156] – «присутствие в политическом тексте элементов других текстов, что обеспечивает его восприятие как частицы общего политического дискурса и – шире – как элемента национальной культуры» [4, с. 27]. Нами были выявлены случаи интертекстуальных включений, а именно прецедентных феноменов:

– **прецедентные высказывания**: *«Удар нанесли, а потом начали всех подтягивать и говорят: “Кто не с нами, тот против нас”»* (В.В. Путин). Следует уточнить, данная фраза была популярна в первые годы советской власти и обычно ассоциируется с агрессивной революционной пропагандой. Однако ее первоисточник – Библия. В Новом Завете (Евангелие от Матфея, гл. 12, ст. 30 и Евангелие от Луки, гл. 11, ст. 23) сказано: «Кто не со Мною, тот против Меня, и кто не собирает со Мною, тот расточает». Используется политиком как аллюзия, напоминание о теории и практике «классовой борьбы», социальной розни, которая насаждалась посредством агрессивной пропаганды в первые годы советской власти в России, а также как уподобление этой практике:

– **прецедентные тексты** (в том числе фразеологизмы): *«Старушки платят им за электричество, а они их к себе в карман»* (В.В. Жириновский); *«И с Зубковым погорите, который занимается у нас сельским хозяйством с молодых ногтей»*; *«Тяжело будет России, тяжело будет и нам, а они в очередной раз погреют руки»*; *«Когда американцы разбомбили Ирак, там же всё было шито белыми нитками»*; *«Если вы это совершили, вам надо сидеть тихо, как мышам под веником, и не шевелиться»* (А.Г. Лукашенко); *«Для меня ведь лакмусовая бумажка законности в стране – это Чубайс»* (Б.С. Миронов); *«Я понимаю, что вам нужно Хрущёва и Гайдара смешать с грязью»* (А.Б. Чубайс). *«Чем занимались наши коллеги (президенты Украины и Грузии), я понятия не имею. Я думаю, что двум президентам есть о чем поговорить, что обсудить, что вспомнить: “Бойцы вспоминали минувшие дни и битвы, что вместе продули они”»* (В.В. Путин) – в последнем примере используется переиначенная цитата из «Песни о вещем Олеге» Пушкина, должно быть: «битвы, где вместе рубились они»;

– **прецедентные имена**: *«А я волк... тихий, спокойный волк, который ищет Маугли, я из него не Павлика Морозова сделаю»*; *«Нет у нас сегодня Чацкого, есть Софья и Молчалин»* (В.В. Жириновский);

– **прецедентные ситуации**: *«В этом году мы будем отмечать двухсотлетие со дня Бородинской битвы, и как не вспомнить Лермонтова и его Чудо-богатырей? Мы помним эти слова еще с детства, со школы, помним этих воинов, которые перед битвой за Москву клялись в верности отечеству и мечтали умереть за него»* (В.В. Путин) – в данном высказывании помимо упоминания Бородинского сражения, есть отсылка и к прецедентному тексту – к стихотворению М.Ю. Лермонтова «Бородино».

«Многие политические деятели в своих высказываниях используют **грацию** для акцентирования внимания реципиента на определенном компоненте высказывания, которому, тем самым, придается особая значимость» [4, с. 156], для достижения языковой манипуляции: *«Я не покупаю импортное, оно хуже по качеству и дороже. Вы знаете цены этих итальянских фирм? 100, 200, 300 тысяч за костюм!»*; *«Нажать, поддеть, оскорбить Россию»* (В.В. Жириновский) [Вести 24; 28.09.14]; *«Девятнадцать миллионов детей досталось стране после войны – всех выучили, выкормили, все стали настоящими полноценными гражданами»* (Г.А. Зюганов) [Вести 24; 22.04.14].

Анафора часто используется в речи политиков с той же целью: *«У нас свои ювелиры, у нас свои алмазы и золото»*; *«А давай еще раз ударим по России, а давай снова накажем Россию, а давай разозлим Россию – им нужна война, как Гитлеру нужна была война»* (В.В. Жириновский) [Вести 24; 28.09.14]. В последнем примере накладывается и прецедентный феномен, а именно – прецедентное имя, которые используются здесь не столько для обозначения конкретного человека, сколько в качестве отсылки к определенным событиям.

«Самым эффективным и психологически сильным в политическом дискурсе является **софизм “отравленного колодца”**, суть которого заключается в дискредитации оппонента, чьё дальнейшее вступ-

ление будет основано на попытках оправдать данную дискредитацию» [2, с. 156]: *«Почему приведенный выше монолог я назвал монологом Жириновского. Да потому только, что рассуждать так, как рассуждает автор в приведенном выше монологе, может только или фашист, или же, конечно, Владимир Вольфович Жириновский»* (Д.В. Тальковский) [Поединок с Владимиром Соловьевым; 25.02.13]; *«Все, кто говорит о господстве, о том, что мы самые лучшие – это негодяи, мерзавцы, сумасшедшие»* (В.В. Жириновский); *«Только глупые люди говорят, что американцы – идиоты»* (Франц Клинецвич); *«Если человека все устраивает, то он полный идиот. Здорового человека в нормальной памяти не может всегда и все устраивать»*; *«Нет сердца у того, кто не грустит о распаде Советского Союза, но нет мозгов у того, кто хочет его воссоздать с точностью так, как это было раньше»* (В.В. Путин). Часто софизм «отравленного колодца» сопровождается сниженной лексикой, что не может оставить равнодушным своего оппонента и реципиента, поэтому данный приём в политическом дискурсе является особенно мощным и результативным.

Используются также **логические уловки или софизмы**, которые построены на «сознательных нарушениях основных законов и правил формальной логики или же, наоборот, на их умелом использовании в целях манипуляции недостаточно осведомленным оппонентом» [3]. Применяющие эти уловки, как в свое время заметил А. Герцен, «не любят выходить на чистое поле логики, понимая, что терпят на нем поражение». Приведем несколько примеров: *«У них постоянный обман»*, *«Миллионы погибли из-за вас»*; *«Всю страну травят»* (В.В. Жириновский); *«На фоне политических интриг, беспринципности и лицемерия наша партия, выглядит монолитной и независимой политической силой»*; *«Сегодня люди видят в нас единственного серьезного оппонента ныне действующей власти»* (С.М. Миронов). У всех вышеперечисленных примеров есть одна схожая черта – бездоказательность. Данные высказывания не подкреплены какими-либо аргументами или фактами. Любой софизм политики маскируют под правильное рассуждение, преследуя цель ввести оппонента или реципиента в заблуждение. Все эти софизмы построены на нарушении закона достаточного основания, который гласит, что суждение может являться достоверным только при условии его доказательности.

«Таким образом, можно сделать вывод о том, что в политическом дискурсе тактика акцентирования занимает одну из центральных позиций» [2, с. 157].

Литература

1. Москвин В.П. Удлинение звука в русском слове: риторический и орфоэпический аспекты // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 55–61.
2. Пискунова А.В. Акцентирование как основная тактика в политическом дискурсе // XXI Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: тез. докладов. Направление 11. Биология и география, Направление 12. Педагогика и психология, Направление 13. Филология. (г. Волгоград, 8–11 ноября 2016 г.). Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2017. С. 155–157.
3. Рекламный дискурс и рекламный текст: кол. моногр. /науч. ред. Т.Н. Колокольцева. 2-е изд. М.:ФЛИНТА: Наука, 2013.
4. Чудинов А.П. Интертекстуальность политического текста // Лингвистика: Бюллетень Урал. лингвист. общества / отв. ред. В.И. Томашпольский. Екатеринбург, 2003. Т. 10. С. 27–32.

ALINA BOCHAROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE TACTICS OF ACCENTUATION IN THE SPEECH OF POLITICAL FIGURES

The article deals with the main techniques of accentuation of political discourse. The most frequent usage of the techniques and their role in the development of speech portraits of politicians are revealed.

Key words: *political discourse, accentuation, accentuation techniques, logical tricks, political speech.*

УДК 811.163.1

Ю.С. БРЕГАДЗЕ
(b-yuliya1997@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЕ И ДРЕВНЕРУССКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В РОМАНЕ Е.Г. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»*

Рассматриваются языковые особенности романа Е.Г. Водолазкина «Лавр». Проведен анализ языкового материала в произведении, выявлена роль архаизмов.

Ключевые слова: древнерусский язык, архаизм, церковнославянизм, фонетическая особенность, роль архаизмов.

Историческая память – главная составляющая общественно-культурного и национально-лингвистического сознания, обладающая непреходящей ценностью в любой период своего формирования. Историческая память языка хранит особенности фонетико-грамматического строя и лексико-семантического фонда. Эти две составляющие лежат в основе языкового сознания народа и обеспечивают непрерывную связь поколений, сохраняя при этом значимость классической литературы в контексте культуры [5].

В настоящее время возросло внимание к роли и функциям устаревшей лексики в художественном тексте. Архаичная лексика подробно рассматривается в работах В.В. Веселитского, В.В. Виноградова, Т.Ф. Новиковой, С.И. Ожегова, Ю.С. Сорокина, Г.А. Хабургаева, Н.М. Шанского, и др. Устаревшая лексика – это материал, представляющий собой особую ценность не только в качестве языкового наследия, но и в плане исследования языка. Именно многоаспектное изучение процессов архаизации позволит осмыслить основные законы развития языка. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью более тщательного изучения устаревшей лексики в современном художественном тексте.

Объектом настоящего исследования являются церковнославянская и древнерусская лексика в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр».

Предметом изучения выступают лексико-семантические и стилистические особенности употребления устаревшей лексики в романе.

Цель исследования: провести комплексный анализ древнерусской и церковнославянской лексики, употребляемой в романе Е.Г. Водолазкина, выявить основные особенности употребления.

Для достижения данной цели необходимо решить ряд исследовательских задач:

- 1) изучить понятие церковнославянизма, старославянизма, славянизма в лингвистической литературе;
- 2) выделить основные типы архаичной лексики;
- 3) систематизировать архаичную лексику в соответствии с частеречной принадлежностью, словообразовательными и фонетическими процессами;
- 4) определить стилистическую роль церковнославянизмов и древнерусских единиц в тексте романа.

Для решения выделенных задач мы использовали описательный и историко-сравнительный методы.

В рамках решения первой задачи нами был произведён анализ понятий «славянизм», «старославянизм», «церковнославянизм», в ходе которого выяснилось, что авторы лингвистических словарей и справочников определяют примерно одинаково эти понятия.

Д.Э. Розенталь дает следующее определение: «Старославянизм – слово, заимствованное из старославянского языка. Старославянизмом присущи определенные приметы, свидетельствующие о их про-

* Работа выполнена под руководством Супруна В.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

исхождении». Понятие «славянизм» рассматривается как производное от старославянизма: словообразовательный элемент, восходящий к старославянскому источнику [6].

В словаре под редакцией С.А. Кузнецова можно найти следующее определение понятия «церковнославянизм»: слово или выражение из церковнославянских книг [1].

Итак, можно сделать вывод, что в современной лингвистике термины «славянизм», «старославянизм» и «церковнославянизм» определяются со сходным значением. Основное отличие при толковании терминов заключается в глубине понимания определяемого понятия. Основываясь на мнениях лингвистов, мы формулируем свое определение понятию: «Церковнославянизмы – это элементы необщеупотребительной устаревшей лексики, встречающиеся в основном в художественных текстах».

Решая вторую задачу настоящего исследования, мы изучили различные классификации архаичной лексики. Наиболее известной в настоящее время является классификация Н.М. Шанского. Ученый предлагал определять устаревшие слова как элементы языка, которые вышли из активного употребления и перешли в пассивный запас языка. По мнению лингвиста, лексика может устаревать и по форме, и по содержанию. Устаревшие слова различаются по степени устарелости. Так, например, можно выделить совершенно неизвестные современному носителю языка слова: *тать – вор, рамо – плечо, весь – деревня* и т. п. Этой группе слов Н.М. Шанский противопоставляет лексику, известную носителю современного русского языка, но перешедшую в пассивный запас языка. К таким словам можно отнести следующие: *трактиричик, зело, вран, глаголать, токмо и др.* [8].

Язык в романе представляется нам неким философско-культурологическим и эстетическим инструментом воссоздания древнерусских реалий. Однако, являясь средством воссоздания древнерусской картины мира, язык все-таки остаётся вне времени. Он как бы размывает пространственно-временные связи. Е.Г. Водолазкин развивает идею временной разомкнутости [2], о которой писал ещё Д.С. Лихачев. Время художественное противопоставлено времени физическому. По мнению Д.С. Лихачева, судьба литературного текста напрямую зависит от противостояния двух времён. В результате этой борьбы художественный текст либо забывается, оставаясь лишь в памяти истории, либо преодолевает «временность», переходя в «вечность» [4].

Двуязычие в романе – одновременное использование двух форм языка – можно рассматривать как способ воскрешения субъективности исторического времени, сближения с современной реальностью. При помощи такого диалога времён возможно добиться достоверного воспроизведения вечности. Смешение русского, древнерусского и церковнославянского языков в романе, их постоянное взаимодействие отражает антитезу двух типов мышления: средневекового и современного. Однако, несмотря на постоянный переход с одного языка на другой, на связь времён, все-таки главная идея романа заключается в отсутствии времени. Это – произведение вне времени. Человек сам придумал понятие времени, чтобы упорядочить бесконечность. О времени говорят и герои романа: «Мне все больше кажется, что времени нет, все на свете существует вневременно» [2]. В том числе и сам Е.Г. Водолазкин: «Это призыв к тому, чтобы не слишком увлекались временем и не слишком ему доверяли. Потому что времени нет, и это одно из посланий романа» [7].

Язык романа полностью отражает неравномерное развитие мыслей и чувств героев. Все языковые вкрапления не кажутся читателю чем-то необычным, противоречащим логике повествования, наоборот, они избавляют роман от монотонности повествования. Смешение языков не воспринимается как многослойность, а потому составляет ткань языкового единства. Единство языка приводит и к единству времени. Уникальность романа заключается в том, как автору мастерски удаётся сочетать не только язык, но и художественный метод.

Фонетические приметы церковнославянской лексики в романе:

Обратившись к словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, мы выявили следующую классификацию церковнославянизмов по фонетическим признакам:

1. Например, неполногласные сочетания с плавными *-ра-; -ла-; -ре-; -ле-* на месте полногласных русских форм *-оро-; -оло-; -ере-; -еле-; -ело-*: *мразь* вместо полногласной современной формы *мороз*, *глава* вместо полногласной формы *голова*, *градъ* вместо *город*, *предъ* вместо *перед*;

2. *щ* на месте *ч* в словах типа *хощеши* (хочешь), *отвеща* (отвечать), *дщерь* (дочь), *нощъ* (ночь), *свеща* (свеча), *тысяща* (тысяча);

3. начальный *[a]* на месте *a* с йотацией *[ja]*: *Аз (я)*, *агнче* (ягненок);

4. начальный *[ju]* на месте *[y]*: *юродивый* (уродливый), *юдоль* (удел);

5. *[o]* на месте *[jэ]* в словах: *елей*, *един*;

6. сочетание *жд* на месте *ж* в словах: *чуждый* (чужой), *хождаше* (хожу) [3].

Словообразовательные приметы церковнославянизмов:

1. суффиксы прилагательных и причастий: *-есн-; -айш-; -ейш-; -ша-; -уц-; -юц-; -ем-; -им-* в словах *напаяющи*, *отпущае(ж)иши*, *ползуща*, *паряща*, *пишемая*;

2. элементы сложных слов *благо-; добро-: благопотребно, добродетели, благословенно*;

3. суффиксы существительных *-ствиј-; -знь-; -тель-; -чий-: пришестви(ј)е, кормчий, жизнь, житель*.

Говоря о морфологических формах частей речи церковнославянского языка, встречаемых в романе, мы должны упомянуть, что наиболее употребляемыми являются различные формы глаголов. Автор сохраняет целостность текста, отражая все морфологические особенности частей речи. В именных частях речи (существительное, прилагательное) сохраняется многотипность склонения. Например: *Уразумех реченное тобою и сотворю по словеси твоему* [2]. *Что судится телеси человеческому?* [Там же]. *Прожив бездомно, сей брат наш куци своя на небесех водрузи* [Там же, с. 182].

Существительные *словеси, телеси, небеси* среднего рода единственного числа с древней основой на **s* склонялись по типу особого склонения с основой на согласный. Позднее, слова типа *чудо, слово, небо, тело* перешли в другой тип склонения, более продуктивный, на **ѡ*.

Особенности в употреблении форм имён прилагательных также представляют особый интерес. Е.Г. Водлазкин часто употребляет прилагательные в краткой форме в функции определения, что было характерно для древнерусских и старославянских текстов. Например, в предложениях: *Малы и злы быша дние лет жития моего* [Там же, с. 269]; *Носити при себе тамо, идеже хощеши просити денег или хлеба; аще у мужеска пола просиши, положи по правую сторону пазухи, аще у женска – по левую* [Там же, с. 49].

В характеристике глагола следует упомянуть, что наиболее распространённым временем было прошедшее простое, однако автор романа использует также и сложные формы времени. Примечательно также и то, что в тексте романа сохраняются формы сигматического аориста. *Аз же ему возбранихъ* [Там же, с. 244]; *Уразумех реченное тобою и сотворю по словеси твоему* [Там же, с. 259]. В первом лице единственном числе в глаголах *возбраних, уразумех* мы видим суффикс аориста *[x]*, который происходит из праславянского **s*. Древний суффикс **s* выступал также в виде *[с]* в формах второго лица множественного числа (*видеста, хвалиста*). В тексте также частотны и формы простого аориста в глаголах типа *рече* (*Сей же рече ми: наслажуся красоты твоя*). Автор употребляет еще и устаревшую в современном русском языке форму глагола *суть*. *Соломон рече: трие ми суть невозможни уразумети* [Там же, с. 54]. Практически не встречаются формы перфекта и плюсквамперфекта. Современный глагол *помогать* в тексте романа употребляется исключительно в форме с второй палатализацией. *Помози нам, Арсение, смертию бо умираем* [Там же].

Причастия, употребляемые в тексте произведения особых отличий от современных не обнаруживают.

Характерной особенностью древнерусского синтаксиса было наличие вокативных форм: *Се представляеши мя, Арсение?* [Там же, с. 276]; *А хощеши ли жити, старче?* [Там же, с. 293]; *Почудимся, братие, человеколюбию Господа Бога нашего...* [Там же, с. 186].

В древнерусском были широко распространены синтаксические конструкции определённо-личных предложений. И в романе это также отражается. *Мню, яко единому Богу се ведомо есть* [Там же, с. 240]; *Разумеши ли еже чтеши?* [Там же, с. 29].

Особый интерес представляют конструкции именного сказуемого со связкой *быти*. В древнерусском эта связка употреблялась во всех трёх временах: настоящем, прошедшем, будущем. В тексте произведения мы находим неоднократные примеры, подтверждающие это: *Поведай ми, кто еси?* [2, с. 49].

Таким образом, можно сделать вывод, что все признаки церковнославянизмов в полной мере отражаются автором в произведении и соответствуют тем нормам употребления, которые были характерны для языка в то время.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998.
2. Водолазкин Е.Г. Лавр. М.: Астрель, 2012.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. Назрань: Пилигрим, 2010.
4. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. 3-е изд. М.: Наука, 1979.
5. Новикова Т.Ф., Терехова С.Е. Устаревшая лексика как лингвокультурный феномен и её роль в формировании интереса к родному языку // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. Т. 21. № 6(177). С. 19–26.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.
7. Токарева М. Евгений Водолазкин: «История человека важнее истории человечества» // Новая газета. 2013. № 109. С. 20–21.
8. Шанский Н.М. Устаревшие слова в лексике современного русского литературного языка // Русский язык в школе. 1954. № 3. С. 27–33.

YULIA BREGADZE

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE CHURCH-SLAVICISM AND THE OLD RUSSIAN ELEMENTS IN THE NOVEL «LAVR» BY E.G. VODOLAZKIN

The article deals with linguistic characteristics of the novel «Lavr» by E.G. Vodolazkin. The analysis of language material of the novel is made. The role of archaisms is presented.

Key words: Old Russian, archaism, church-slavicism, phonetic features, the role of archaisms.

УДК 811.161.1

М.А. ГЛАЗЫРИНА

(*maria.glazyrina2017@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФРАЗЕОЛОГИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЕОНИДА ФИЛАТОВА
(на материале модифицированных фразеологических единиц
в сказке «Про Федота-стрельца, удалого молодца»)***

Рассматриваются основные приёмы изменения фразеологизмов, использованных в сказке «Про Федота-стрельца, удалого молодца» Леонида Филатова. Определяются цели использования этих приёмов и производится оценка количественного соотношения фразеологизмов, относящихся к каждому из приёмов.

Ключевые слова: *модифицированные фразеологизмы, дефразеологизация, идиостиль, Леонид Филатов, комический эффект.*

В современной науке нет единого терминологического обозначения и определения понятия, к результату которого относятся изменённые фразеологизмы. По этой причине возникает необходимость в уточнении терминологического аппарата в рамках нашего исследования. Ссылаясь на работы разных учёных-лингвистов (В.Л. Архангельского, Н.Д. Бурвиковой, В.Г. Костомарова, Н.Н. Кохтева, Э.Б. Наумова, Л.В. Поповой, И.Ю. Третьяковой Н.В. Халиковой, Н.М. Шанского), И.Н. Куклина пишет о том, что дефразеологизация является наиболее обобщённым понятием, обозначающим данное явление [3]. Вслед за учёным под дефразеологизацией мы будем понимать «процесс дестабилизации, нарушения внутренних семантических и структурных связей определённых устойчивых словесных комплексов в речевой практике» [3, с. 88].

Примеры данного явления можно нередко встретить в произведениях Леонида Филатова, среди которых наиболее ярким источником языкового материала являются сказки. Фразеологии данных произведений не уделялось должного внимания в отечественном языкознании, поэтому исследование разновидностей преобразования фразеологизмов в сказке «Про Федота-стрельца, удалого молодца» является актуальным.

При рассмотрении сказки «Про Федота-стрельца, удалого молодца» были выявлены 37 примеров употребления фразеологизмов, 14 из которых являются модифицированными. В своём исследовании рассмотрим более подробно вторую группу фразеологических единиц.

В рамках вышеупомянутого произведения были выявлены примеры следующих приёмов дефразеологизации:

1. Изменение порядка следования компонентов (64%). Например, в нижеследующих фрагментах содержится инверсия компонентов фразеологизмов: **излить <изливать> душу** – ‘откровенно рассказать (рассказывать) о том, что волнует’ [7, с. 188], **пальца в рот не клади** – ‘кто-либо таков, что постоит за себя, сумеет воспользоваться оплошностью, излишней доверчивостью, промахом другого’ [1, с. 172]:

1.1 Ну-ко **душу** мне **излей**,
Отчаво ты черта злей?
Аль в салате по-милански
Не хватает трюфелей?... [9, с. 45].

1.2 Дерзкий нынче стал народ,
Не клади им **пальца в рот**, –
Мы не жалуем Федота,
А народ – наоборот! [Там же, с. 25].

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Распространённость данного приёма вызвана тем, что в поэтическом произведении возникает необходимость соблюдения ритмической организации.

2. Морфологические изменения компонентов ФЕ (36%). Данный приём может быть проиллюстрирован преобразованиями фразеологизмов **утереть (утирать) нос** – ‘доказать (доказывать) своё превосходство, преимущество в чём-л.’ [7, с. 443]; **стальные нервы** – ‘о человеке с сильной волей, с твёрдым характером’ [8, с. 548], которые содержатся в следующих фрагментах:

2.1 *До чего ж, подлец, хитер -
Всем вокруг носы утер!
Сколь ты тут не колдовала,
А добыл он тот ковер!* [Там же, с. 36].

2.2 *В свете сказанного мной -
Лучше будь моей женой!
У меня ведь тоже нервы,
Я ведь тоже не стальной!* [Там же, с. 54].

Проанализируем следующий пример модифицированного фразеологизма:

2.3 *Что молчишь, мил-друг Федот,
Как воды набраши в рот?..
Аль не тот на мне кокошник,
Аль наряд на мне не тот?..* [Там же, с. 16]

В «Учебном фразеологическом словаре русского языка» указано, что фразеологизм **набрать в рот воды** имеет значение ‘настойчиво хранить молчание, ничего не говорить’ [7, с. 254]. В произведении данный фразеологизм преобразован в сравнительный оборот: добавляется союз **как**. Кроме того, произошло изменение порядка следования компонентов фразеологизма для соблюдения ритма поэтического произведения. Также деепричастие **набрав** заменяется просторечной формой **набраши**. Данное морфологическое изменение используется автором с целью фольклорной стилизации.

3. Расширение компонентного состава ФЕ (21,5%). Рассмотрим подробнее следующий пример:

*Эка важность - больше ста!
Лишь бы кровь была густа!
Говорят, любви покорны
Все буквально возраста!* [9, с. 50]

В «Энциклопедическом словаре крылатых слов и выражений» В.В. Серова словарная статья к фразе **любви все возрасты покорны** содержит следующие сведения: ‘из романа в стихах «Евгений Онегин» (1823–1831) А.С. Пушкина (1799–1837). <...> Используется как шутливо-иронический комментарий по поводу пылких, юношеских чувств немолодого человека’ [5, с. 77]. В рассматриваемом произведении данное высказывание также используется для выражения иронии, насмешки над Царём, желавшем жениться на юной Марусе. В этом примере произошло изменение порядка следования компонентов для сохранения ритмической организации текста. Кроме того, было выявлено расширение компонентного состава: в состав высказывания были добавлены компоненты **говорят** и **буквально**. В «Словаре русского языка» слово **буквально** толкуется как ‘в прямом смысле слова, действительно, на самом деле’ [6, с. 122]. Компонент **говорят** указывает на то, что герой произведения опирается на информацию, услышанную ранее, на слухи. Исходя из этой информации, можно сделать вывод о том, что оба компонента передают желание героя говорить убедительно, сделать высказывание неоспоримым. Кроме того, в указанном примере наблюдается морфологическое преобразование: вместо формы множественного числа, соответствующей норме литературного русского языка – **возрасты**,

используется слово **возраста**. Сочетание просторечной формы и высказывания из классического произведения создаёт комический эффект.

4. Сокращение компонентного состава ФЕ (21,5%). Этот приём был выявлен при рассмотрении фразеологизма **ком подкатил к горлу** ‘о спазмах в горле, груди при ощущении давящей, гнетущей тяжести’ [8, с. 336] в следующем фрагменте:

4.1 Ну и жисть – аж в горле ком!
Нет сочувствия ни в ком!
Вот сыщу лесок поглуше
И устроюсь лесником!.. [9, с. 65].

Рассмотрим подробнее нижеследующий пример сокращения компонентного состава ФЕ:

4.2 За границей-то, поди,
Развлечений – пруд пруди!
Приглядел, небось, подружку
Да пригрелся на груди!.. [Там же, с. 67].

Фразеологизм **отогревать** <отогреть>, <пригревать>, <пригреть> **змею на груди** <за па-зухой> имеет значение ‘проявлять внимание, заботу, любовь к человеку, который впоследствии платит неблагодарностью’ [4, с. 255]. В данном примере наблюдается морфологическое изменение: используется возвратная форма глагола **пригреть**, что позволяет приспособить фразеологизм к определённой речевой ситуации. Изначальный смысл выражения указывает на то, что речь идёт о наивном человеке, неспособном распознать коварство, но главная героиня хочет обвинить Федота в хитрости, наделить его качествами «змеи». Употребление возвратной формы глагола обуславливает сокращение компонента **змея**, тем не менее, данный образ возникает в сознании читателя и придаёт модифицированному фразеологизму негативные оттенки значения.

5. Морфемные изменения компонентов ФЕ (21,5%). Например, в нижеследующем фрагменте со-держится данный приём модификации фразеологизма **надуть губы** – ‘обидевшись, сделать недовольное лицо, принять обиженный вид’ [1, с. 142]:

5.1 Так что неча губы дуть,
А давай скорее в путь!
Государственное дело -
Ты ухватываешь суть? [9, с. 44].

5.2 Опосля дождя в четверг
Дам еще медальку сверх,
Только ты уж постарайся,
Чтоб народ меня не сверг!.. [Там же, с. 68].

В «Учебном фразеологическом словаре русского языка» фразеологизм **после дождичка в чет-верг** толкуется как ‘неизвестно когда, никогда’ [8, с. 329]. В данном примере наблюдается морфемное изменение: вместо слова **дождичек** с суффиксами, выражающими уменьшительно-ласкательное зна-чение, используется слово **дождь**, что делает высказывание более грубым, передаёт пренебрежитель-ное отношение. Кроме того, происходит снижение стиля за счёт употребления просторечного **опосля** вместо **после**. В целом это предложение относится к речи Царя, что характеризует одного из главных героев как невежливого и малообразованного человека.

6. Приём замены компонента ФЕ словом (14%). Проанализируем следующие строки:

Утром мажу бутерброд -
Сразу мысль: а как народ?
И икра не лезет в горло,
И компот не льется в рот! [Там же, с. 71]

Во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» указано, что фразеологизм **кусок в горло не лезет** имеет значение ‘кто-либо не может есть от тяжёлых переживаний, волнения, усталости’ [8, с. 335]. Помимо инверсии в данном примере произошла замена компонента **кусок** словом **икра** – дорогим блюдом, которое не каждый представитель народа может себе позволить. Несмотря на то, что персонаж сказки старается вызвать у собеседника чувство жалости, указывая на своё беспокойство, упоминание деликатеса не способствует серьёзному сопереживанию, а лишь делает высказывание ироничным. Кроме того, автор использует приём обыгрывания структурно-семантической модели ФЕ: по аналогии с модифицированным фразеологизмом строится выражение **и компот не льётся в рот**. Данное преобразование усиливает комический эффект.

7. Фразеологическая контаминация (7%):

*Ну да ладно, я ему
Растолкую, что к чему!
Я его до самых пяток
Распишу под хохлому!* [9, с. 67].

Приведённое высказывание является примером контаминации ФЕ **с головы до пят и расписать под хохлому**. Фразеологизм **с <от> головы до ног <до пят>** имеет значение ‘целиком, полностью, сплошь; во всех отношениях, во всем’ [1, с. 216], что позволяет говорящему усилить угрозу. Для ещё большего усиления значения используется приём расширения компонентного состава, а именно добавляется слово **самые**. Сокращение компонентов **с головы** позволяет соблюсти ритмическую организацию поэтического произведения. Кроме того, можно выявить морфемное преобразование: употребляется слово **пяток** вместо **пят**. В «Словаре русского языка» **пята** толкуется с приведением пометы **устаревшее** [6, с. 572]. Это свидетельствует о том, что автор стремится к снижению стиля высказывания. Значение угрозы содержится во фразеологизме **расписать под хохлому**, который в «Большом словаре русских поговорок» толкуется как ‘избить кого-либо до синяков’ [4, с. 749].

Таким образом, Леонид Филатов нередко использует различные приёмы дефразеологизации при написании произведений. Рассматривая сказку «Про Федота-стрельца, удалого молодца» можно прийти к выводу о том, что наиболее частотными являются приёмы изменения порядка следования компонентов ФЕ, расширения и сокращения компонентного состава ФЕ, морфологические и морфемные преобразования. К менее употребляемым можно отнести замену компонента ФЕ словом и фразеологическую контаминацию. Творчество Леонида Филатова является ценным источником при исследовании явления дефразеологизации: на одном примере, как правило, можно рассмотреть несколько приёмов данного явления, что значительно повышает эмоционально-оценочную выразительность высказывания, а так же позволяет приспособить ФЕ к определённым речевым ситуациям.

Литература

1. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь русского языка. Л: Просвещение, 1984.
2. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. 11-е изд. М.: Айрис-Пресс, 2010.
3. Куклина И.Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы: дис. ... канд. филол. наук, 2006.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М: Олма Медиа Групп, 2008.
5. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М: Локид-Пресс, 2004.
6. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд. М.: Рус. яз., 1985.
7. Тихонов А.Н., Ковалёва Н. А. Учебный фразеологический словарь русского языка. М.: Айрис-Пресс, 2014.
8. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд. М.: Астрель: АСТ, 2008.
9. Филатов Л.А. Про Федота-стрельца, удалого молодца. М.: Эксмо, 2003.

MARIYA GLAZYRINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PHRASEOLOGY OF LEONID FILATOV'S WORKS
(based on the material of modified phraseological units
in "Tale of soldier Fedot, the daring fellow")

The article deals with common techniques of changing phraseological units, which are used in «Tale of Soldier Fedot, the Darling Fellow». The aims of using these techniques are determined and the examples of their usage are counted.

Key words: modified phraseological units, dephraseology, individual style, Leonid Filatov, humorous effect.

УДК 811.161.1

А.В. ГРИЦАЕНКО

(alina.gritsaenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ БОЛЕЗНЕЙ В ДОНСКИХ ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Анализируется лексико-семантическая группа «Болезни» в донских говорах Волгоградской области в структурно-семантическом, лингвогеографическом, историко-этимологическом аспектах.

Ключевые слова: донские говоры, лексика, болезнь, лексико-семантическая группа, диалект.

Языковая картина мира как концептуализация действительности средствами языка привлекает пристальное внимание ученых-лингвистов последних лет. Представление о типологии языка остается неполным, если «типологические исследования ограничить материалом только литературных языков, игнорируя диалектные данные» [8, с. 9]. В связи с чем немаловажным является изучение языковой картины мира в целом и отдельных ее элементов в региональном аспекте.

Целью нашего исследования является комплексный анализ лексики донских говоров Волгоградской области, называющей болезни.

В разных говорах на различных территориях России болезням приписываются свои отличительные черты, на основании которых можно выявить интегральный образ болезни у носителей того или иного диалекта. Мы анализируем лексемы, зафиксированные в донских говорах Волгоградской области.

Донские говоры располагаются на западе нашего региона и заслуживают особого исследовательского внимания. Большой вклад в их изучение был внесен такими учеными-диалектологами, как Л.М. Орлов, Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыкина, а также их аспирантами и студентами, работающими в рамках Волгоградской диалектологической школы [2].

Стоит отметить неоценимый вклад профессора Р.И. Кудряшовой, которая установила, что донские казачьи говоры Волгоградской области являются говорами социально-изолированного типа [5]. Культурно-исторические факторы во многом поспособствовали формированию донского диалекта как целостной и относительно замкнутой группы. Лексический состав же современного донского диалекта содержит общенародные, интердиалектные, южнорусские и специфические единицы [3].

Неоднородность лексики донского казачества разных районов проживания, как и различия в фонетических и грамматических чертах, объясняется исторически [Там же, с. 103]. Донские говоры возникли на рубеже XV–XVI вв. путем заселения донских территорий казаками. Постепенно определились два центра расселения казачества: верховые казаки (охотники) и низовые (составляли военные отряды). Далее между двумя группами образовались срединные казаки, которые совмещали в себе черты культурно-языковых традиций жителей верховий и низовий Дона [Там же]. Соответственно, в результате постоянного контактирования, процессов взаимовлияния, смешения черт различных южно-русских говоров на территории донских казаков сформировался массив одного диалекта.

Мы рассмотрели более ста лексических единиц, выделенных методом сплошной выборки из «Словаря донских говоров Волгоградской области» (СРДВО) [9], а также из «Большого толкового словаря донского казачества» (только материал, зафиксированный на территории Волгоградской области) (БТ-СДК) [1]. В настоящей статье приведены десять показательных, с точки зрения выбранных аспектов исследования, ярких, интересных, на наш взгляд, народных названий болезней: *бешИха* – ‘опухоль с нарывом’; *глОтушина* – ‘ангина’; *жевЛак* – ‘шишка на теле или под кожей’; *жЁлудь* – ‘сыпь на ру-

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ках'; *зАеды* – 'язвочки, трещинки в уголках рта'; *курЬЯчка* – 'бородавка'; *мЫт* – 'диарея'; *погАнка* – 'сифилис'; *причИнка* – 'столбняк'; *сухОтка* – 'туберкулёз, паралич'.

Выбранный материал мы рассматривали в трех аспектах: структурно-семантическом (с определением типа диалектного различия), лингвогеографическом и историко-этимологическом. Тип диалектного различия лексем мы определили путем сопоставления с системой литературного языка, проверив их по «Словарю русского языка» (МАС) [11]. Возможную территорию бытования и структурно-семантические диалектные варианты единиц мы проследили по «Словарю русских народных говоров» (СРНГ) [10], при анализе происхождения и истории слов мы опирались на данные «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера [12] и «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля [4].

Обратившись к системе русского литературного языка [11], мы установили, что лексемы *жёлудь*, *поганка*, *причинка*, *глотушина*, *жевлак*, *мыт*, *заеды*, *бешиха*, *курьячка* не зафиксированы в МАС в той же форме и с теми же значениями. Тогда как лексема *сухотка* отражена в МАС со значением: «Устар. и обл. Болезнь, ведущая к истощению организма, иссушающая тело [11, Т. 4, с. 312]. Напомним, что в «Словаре донских говоров Волгоградской области» зафиксировано значение: «СухОтка [сухотка], -и, мн. не употр., ж. 1. Инфекционная болезнь – чахотка, туберкулёз. Зем., Слщ. 2. Болезнь, заключающаяся в потере способности произвольных движений какой-л. частью тела; паралич» [9, с. 579]. В говорах слово приобретает ассоциативно близкие значения, основанные на метонимии «причина – следствие» (1 значение) и сравнении «сухой – безжизненный» (2 значение), представляя собой, таким образом, семантический тип диалектизма (Какой казак – и ф сухотки мучаицца) [9].

Далее рассмотрим лексему *поганка* в значении 'заразная венерическая болезнь – сифилис': *Вот, дагулялси, таперя паганкай хварать* (пример взят из БТСДК) [1]. Она зафиксирована в МАС лишь в значении 'несъедобный гриб' [11, Т. 3, с. 165] и представляет собой дериват слова *поганий*, значение которого определяется в МАС как 'скверный, нечистый с религиозной точки зрения'. Так, уже во времена Ивана Грозного существовала некая *поганая болезнь*, лечение которой представляло собой принятие внутрь шариков ртути. Впоследствии *поганая болезнь* была определена учеными как *сифилис*. Таким образом, интересующая нас лексема *поганка* представляет семантический тип диалектизма, т. к. отличается от литературного эквивалента только семантикой.

Лексема *курьячка* в значении 'бородавка' (*Ня знаю, пычаму курьячки то пыявляюцца, то праходють*), по всей видимости, была образована от лексемы *курья* 'грыжа', которая упоминается в словаре Даля как бытующая в псковских и тверских говорах [4, Т. 2, с. 228]. Существительное *курья* родственное, как нам кажется, лексеме *курёя*, зафиксированной в толковом словаре В.И. Даля как: 'двуснастный; человек или животное уродливого образования, соединяющее в себе, более или менее, признаки обоих полов' [Там же]. Сопоставив лексикографический материал, видим, что лексема *курьячка* в донских говорах наряду с особым словообразованием обрела и собственное значение. Отсюда следует, что тип этого диалектизма собственно лексический.

Лексема *причинка* в значении 'столбняк' (*Иво причинка бьешь, лихаратка*) не зафиксирована в МАС в той же форме и с тем же значением, однако в БТСДК закреплены следующие дефиниции: 'болезнь столбняк; эпилепсия' [1]. У М. Фасмера наблюдаем: *притка* «нечаянный случай, несчастье», также «болезненный припадок, истерия от наваждения, колдовства» (Даль, Мельников), первоначально «то, что приключилось» [12, Т. 3, с. 367]. Таким образом, можем проследить развитие значения лексемы *причинка*. Симптомы эпилепсии и столбняка схожи тем, что они проявляются резко и неожиданно. Это подтверждает идентификатор *притка* 'припадок'. Как видим, рассматриваемая нами лексема представляет собой собственно лексический тип диалектизма.

Существительное в форме множественного числа *заеды* 'язвочки, трещинки в уголках рта' встречается в СРНГ, где оно имеет следующие дефиницию: *За'еды и зае'ды*, мн., тоже, что *заедни* (*Заедни*, мн. Язвочки, трещинки в уголках рта, которые воспаляются и болят) Урал. [10, Т. 10, с. 76]. Сле-

довательно, форма и семантика лексемы *заеды* не являются уникальными. Этот диалектизм бытует и в других русских говорах.

Сопоставив с системой литературного языка, считаем возможным определить слово, от которого образовалась интересующая нас лексема *заеды*. Вероятно, от глагола *заедать*, т. е. *заеды* – это то, что образуется, когда человек *заедает*, т. е. что-то закусывает ртом. Доказательством наших предположений может служить значение этого слова, бытующее в ставропольских и самарских говорах: ‘заболевание у животных’ [10, Т. 10, с. 76], скорее всего, речь идет о лошадях, закусывающих уздечку. Следовательно, получаем тип диалектизма – лексико-словообразовательный.

Лексема *жёлудь* ‘сыпь на руках’ представляет собой интересный пример приобретения особого, уникального значения именно в донских говорах. В МАС и СРНГ лексема *жёлудь* со значением ‘сыпь на руках’ не зафиксирована. В МАС находим словарную статью «Шелудивый» и видим следующее значение: имеющий струпья, коросту на коже; паршивый [11, Т. 4, с. 709]

По всей видимости, в данном случае произошло звуковое уподобление формы слов *шелудивый* и *жёлудь*. Такое смешение обусловлено исторически. М. Фасмер упоминает украинскую лексему *шѣлуди* ‘парша, чесотка, струпья’ [12, Т. 4, с. 425]. Итак, произошло смешение *шѣлуди* – *жѣлуди*, а в дальнейшем появилась форма единственного числа *жёлудь* (Када жолуть, тада руки дюжа балять) [9]. Тип диалектизма этого слова определяем как семантический, поскольку от литературного эквивалента современная диалектная единица отличается только значением.

Лексема *жевлак* (дон. ‘шишка на теле или под кожей’) зафиксирована также в СРНГ и имеет следующую дефиницию: опухоль, шишка, желвак (курск., 1858., орл., тул., моск., калуж.) [10, Т. 9, с. 97].

В МАС наблюдаем: «ЖЕЛВА́К. Затвердение, опухоль в виде шишки на теле человека, животных» [11, Т. 1, с. 475]. Как видим, в диалектной речи в рассматриваемом слове происходит явление метатезы, отсюда следует, что тип этого диалектизма фонематический. Материалы же СРНГ показывают, что форма с метатезой не является уникальной, а распространена широко в русских говорах как на юге, так и в среднерусских диалектах (Жывлак – шышка пат кожый типа жыравика, у атца жывлак был с кулак) [9].

Глотушина в значении ‘ангина’, безусловно, словообразовательно связана с общерусскими лексемами *глотать*, *глотка* и со следующими диалектными единицами: субстантиват *глоточная* ‘горловая болезнь, дифтерит, ангина, скарлатина’ (ворон., курск, дон.), *глотница* ‘скарлатина’ (ряз.), *глоточница* ‘дифтерит’ (ворон.) [9, Т. 6, с. 203] (Глотушына нарот падушыла). Как видим из лексикографического материала, все приведенные названия болезней так или иначе связаны с большим горлом, т. е. значение ‘ангина’ в донских говорах не является уникальным, можно говорить только о его конкретизации вследствие влияния современного медицинского термина. Носители диалектов современных больше знают слово ангина, нежели их предки 50–100 лет назад. Однако форма слова с суффиксом –ин(а), функционирующая в донских говорах, является уникальной, не зафиксирована в других диалектах. Мы также можем предположить влияние слова *ангина* на появление такого словообразовательного варианта: *глотушИНА* – как *ангИНА*. В связи с тем, что рассматриваемая лексема отличается от литературных эквивалентов и словообразованием, и семантикой корня, мы определяем тип диалектного различия как собственно-лексический.

Лексема *мыт* ‘диарея’ встречается в СРНГ в значении ‘понос, кровавый понос, дизентерия’: «Наверно у Вани дизентерия, третий день его мыт моет» [10, Т. 19, с. 63]. У В.И. Даля видим: ‘понос, особенно у животных; болезнь молодых домашних животных в переходном возрасте’ [4, Т. 2, с. 373]. В МАС находим близкую, как нам кажется, лексему *мытарство*: ‘мучение, страдание’ [11, Т. 2, с. 318]. Симптоматика рассматриваемого нами заболевания является ярко выраженной и неизменно приносит дискомфорт, вполне сопоставимый с некоей долей *страдания*. (Скатина мытицца, дитё тожы, гаварять, слаткий сярун (орл., слщ.)) [8]. Рассматриваемая лексема родственна, по нашему мнению, древнеиндийскому слову *mutram* ‘моча’ и авестинскому *mīdram* ‘нечистота, грязь’ [12, Т. 3, с. 25] и представляет собой собственно лексический тип диалектизма.

Лексема *бешиха* (дон. 'опухоль с нарывом'), не встречающаяся ни в одном из академических и толковых словарей, по-видимому, является калькированным словом с последующим расширением значения, которое, на наш взгляд, основано на явлении метонимии. М. Фасмер упоминает *бешиха* как пришедшее из румынского *besica* «пузырь, прыщ» [12, Т. 1, с. 163], которое ранее было образовано от латинского *vesica* 'мочевой пузырь'. А.В. Миртов, изучая донские говоры, приходит к выводу, что *бешиха* представляет собой шишку, опухоль или пузырь [7, с. 20]. Как видим, 'прыщ' и 'опухоль с нарывом' являются семантически близкими значениями. Лексема *бешиха* реализует собственно лексический тип диалектного различия.

В результате проведенного многоаспектного исследования мы выяснили, что донские лексемы волгоградского региона, называющие болезни, имеют разную функциональную нагрузку, типологию диалектных различий, историю появления в народной речи.

Подведем итог тому, что было сказано ранее. Нами были выявлены совершенно уникальные лексемы, формы и значения которых не зафиксированы в толковых словарях русского языка: *причинка*, *поганка*, *курьячка*, *бешиха*, лексемы, отличающиеся от общепринятых эквивалентов только фонетически: *жеслак*. Мы обнаружили лексемы, отличающиеся от явлений литературного языка только значением: *жёлудь*, *поганка*, *сухотка*, а также такие лексемы, которые отличаются и формой, и значением: *заеды*, *мыт*, *глотишина*.

В связи с тем, что народная речь имеет только устную форму бытования, в диалектах закрепляются явления, важные для носителей языка, встречаются единицы, которые отражают иную точку зрения носителей говоров на те или иные явления действительности, отличную от общепринятой. В дальнейшем мы планируем исследовать большее количество материала, расширить географию, сопоставив донскую лексику с лексикой волжских говоров нашего региона.

Литература

1. Большой толковый словарь донского казачества: ок. 18000 слов и устойчив. сочетаний. М.: Рус. слово: Астрель, 2003.
2. Брысина Е.В., Кудряшова Р.И., Кузнецова Е.В. Волгоградская диалектологическая школа: традиции, современное состояние и научный потенциал // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2011. № 8 (62). С. 124–128.
3. Брысина Е.В., Супрун В.И. Вклад профессора Р.И. Кудряшовой в изучение русской диалектологии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 9–10 (113). С. 100–106.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Рус. яз., 2000.
5. Кудряшова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа (на материале донских казачьих говоров Волгоградской области): моногр. Волгоград: Перемена, 1998.
6. Кузнецова Е.В. Мотивационный потенциал диалектного слова (на материале метеорологической лексики донских говоров): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
7. Миртов А.В. Донской словарь: материалы к изучению лексики донских казаков. Ростов н/Д., 1929.
8. Русская диалектология: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова, О.Г. Гецова [и др.]; под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Academia, 2005.
9. Словарь донских говоров Волгоградской области: около 17000 слов / Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, В.И. Супрун; под ред. Р.И. Кудряшовой. Волгоград: Издатель, 2011.
10. Словарь русских народных говоров. М.; Л.: Наука Ленингр. отд-ние, 1965–2016. Вып. 1–49.
11. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / пер. с нем. О.Н. Трубачева. 4-е изд. М.: Астрель: АСТ, 2007.

ALINA GRITSAENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LEXICAL NAMING OF DISEASES IN DON DIALECTS OF THE VOLGOGRAD REGION

*The article deals with the analysis of the lexical and semantic group "Disease" in Don dialects of the Volgograd region.
The material is analyzed in the structural-semantic, linguogeographical and historico-etymological aspects.*

Key words: Don dialects, lexis, disease, lexical and semantic group, dialect.

УДК 80

И.А. ОРДЕН

(irina.order@yandex.ru)

Северо-Кавказский федеральный университет

**ДИСКУРСИВНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕСТИ С.Д. ДОВЛАТОВА
«ЗАПОВЕДНИК»***

*Рассматривается феномен дискурсивных слов на материале повести С.Д. Довлатова «Заповедник»,
способы актуализации данных единиц в структуре произведения,
а также частные интенции, выражаемые ими.*

Ключевые слова: С.Д. Довлатов, дискурс, дискурсивные слова,
дискурсивные маркеры, интенциональность.

Проблема формирования творческой индивидуальности С.Д. Довлатова и влияния социокультурной среды на его становление как писателя представляет особый интерес в данном исследовании. Большую часть своей жизни С.Д. Довлатов проработал журналистом, начинал с деятельности в студенческой многотиражке Ленинградского кораблестроительного института. В дальнейшем журналистика сопутствует всей жизни писателя: в Ленинграде, Таллине, а затем в эмиграции, в Нью-Йорке. А.А. Генис в книге «Довлатов и окрестности» следующим образом говорит об этом: «Между жизнью и книгой у Довлатова помещалась газета – всю жизнь он провел в редакциях. Без печатного органа Сергей начинал тосковать» [2, с. 3]. Журналистика во многом определила характер письма Довлатова, особенности его идиостиля. Однако, помимо газеты, важное место в жизни писателя еще одна платформа – радио. «Я – радиожурналист. Точнее – анкермен, ведущий. Мы вещаем на Россию», – пишет Довлатов в «Филиале» [3, с. 7].

Одной из важнейших особенностей в работе радиожурналиста является коммуникативная целенаправленность его вещания (установка на аудиторию слушателей) [5, с. 62]. Язык радио универсален, т. к. предполагает воздействие на самую широкую аудиторию, которая, в свою очередь, имеет различное воплощение речевой культуры. Под данную установку можно подвести все творчество С.Д. Довлатова как писателя, ориентированного на широкую аудиторию читателей.

Дискурсивные слова обеспечивают связность текста и нацелены на упрощение восприятия речевого акта реципиентом, к чему стремится радиоведущий во время вещания. Еще одной важной задачей радиоведущего, актуальной для данного исследования, является управление настроением аудитории, способность интенцировать фрагменты высказываний, сделать свои интенциональные состояния не только понятными другому, но и в подавляющем большинстве случаев разделенными, принятыми другими людьми. Как отмечалось выше, дискурсивным словам, рассматриваемым с точки зрения прагматики, свойственно создание определенных интенций, моделируемых говорящим.

Таким образом, дискурсивные слова, используемые С.Д. Довлатовым в его произведениях, в частности, в структуре повести «Заповедник» направлены на:

- во-первых, создание в произведении определенных (интенций) намерений в коммуникации героев – непосредственных участников повествования;
- во-вторых, (что выводит функционирование дискурсивных слов на более высокий уровень) восприятие данных интенций читателем, создание у него определенного эмоционального фона, максимального погружения в настроение произведения.

Определение специфики дискурсивных слов требует рассмотрения значительно более протяженных контекстов, чем в случаях других единиц или недискурсивного употребления данных единиц.

* Работа выполнена под руководством Манаенко Г.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

В связи с чем исследованию в данной работе будут подвергаться предложения (высказывания), в рамках которых функционируют дискурсивные слова.

Дискурсивные слова не создают общий настрой произведения, но обладают способностью интенцировать отрезки речи в структуре микроисторий, из которых складывается художественное целое. Данные лексемы способны выражать широкий круг интенций говорящего, передавать оттенки значения, усиливать или ослаблять высказывание:

– *Давайте как-нибудь поддадим! Прямо на лоне* [2, с. 187].

– *Их он создавал прямо на ходу* [Там же, с. 198].

«Прямо» в данных случаях является словом «интенсивности», согласно А.Н. Баранову [1, с. 171].

– *Надевать кепку он ленился. Он просто клал ее на голову* [2, с. 216].

«Просто» – слово «минимализации», согласно А.Н. Баранову [1, с. 171].

При выделении дискурсивных слов большое значение имеет их классификация. В данном исследовании актуальной будет членение дискурсивных слов по способам выражения ими различных коммуникативных интенций: сомнения, уступки, уверенности и утверждения. Каждое из данных намерений позволяет автору организовать и скорректировать интенциональные состояния реципиента, т. к. художественный текст есть всегда адресованное сообщение: это форма коммуникации «автор – читатель». Текст функционирует с учетом «эстетического общения», в процессе которого адресат (читатель) должен воспринять интенции автора.

В структуре повести С.Д. Довлатова «Заповедник» [3] были выявлены следующие дискурсивные слова, актуальные для данного исследования: **ведь, же, всего лишь, только, вот.**

Первая интенция, о которой пойдет речь, – интенция **неуверенности** (сомнения). Как и любой другой прагматический смысл, неуверенность базируется на факторе тождественности понимания события коммуникантами, осуществляемое на уровне соблюдения правил кодирования/декодирования информации. Для адресата смысл, заложенный в дискурсивном слове, заключается, во-первых, в получении информации о событии как о возможно сомнительном факте действительности, а во-вторых, – в правильном распознавании при помощи данного знака интенции говорящего, его позиции относительно факта действительности, т. е. в конечном итоге – в возможности или невозможности идентификации «точек зрения» говорящего и адресата на коммуникативно-прагматическом уровне [6, с. 44].

В результате смысл, актуализируемый понятийным знаком, в коммуникативном аспекте может корректироваться дискурсивным словом как вербализатором важного для говорящего квалификативного смысла «неуверенность»:

– *Так что же вы, бить ее собираетесь?* [2, с. 182] – данное высказывание произносит герой С.Д. Довлатова во время разговора с Михаилом Ивановичем. Первый сомневается в том, что мужчина готов бить свою жену.

– *Аванс мой тыкашто на дипоненте... Кого жееньть завязывать?.. Без пользы тыка... И душа не взойде...* [2, с. 203] – высказывание принадлежит Михаилу Ивановичу, который подвергает сомнению просьбу героя С.Д. Довлатова прекратить употреблять спиртные напитки. В обоих случаях для лучшей передачи интенции сомнения С.Д. Довлатов использует дискурсивное слово «же». При этом интенция «сомнение» связана с действительностью опосредованно – через логические смыслы «возможность» и «вероятность».

Интенция **смягчения** (уступки) базируется на ослаблении резкости высказывания, в результате чего оно становится менее прямолинейным. Односторонняя уступка является своеобразным шагом к снижению напряжённости коммуникации.

– *Тебя угнетают долги? У кого их не было?! Не огорчайся. Ведь это единственное, что по-настоящему связывает тебя с людьми* [2, с. 175]. Дискурсивное слово «ведь» смягчает ощущение от сложившейся ситуации безденежья. Интересно, что данное высказывание не относится к диалогу героев произведения, интенция направлена напрямую к реципиенту.

– *Да и претендую всего лишь на роль экскурсовода* [2, с. 174] – в данном высказывании путем введения дискурсивного слова герой уступает внешнему миру, занимая периферийные позиции (работа талантливого писателя экскурсоводом).

– *Успокойтесь, – прошептала Марианна, – какой вы нервный... Я только спросила: «За что вы любите Пушкина?»* [Там же, с. 175] – в данном фрагменте дискурсивное слово «только» снимает напряжение коммуникации, сообщает об установке говорящего на уступку. Дискурсивное слово способствует выработке тактики ухода от конфликта между коммуникантами.

Интенция **убеждения** представляет собой стремление приобщить адресата сообщения к собственной точке зрения. Успешное убеждение ведет к включению новых сведений в сложившуюся систему мнений и взглядов человека, к частичному изменению мировоззрения, а значит, и поведения. Однако в обиходной речи собеседник может не прибегать к обстоятельному аргументированию собственной позиции, *используя неявные вербальные способы убеждения, стремясь выделить, подчеркнуть собственное мнение как единственно верное*. Как отмечалось выше, одной из ключевых особенностей поэтики повести С.Д. Довлатова «Заповедник» является передача живой, разговорной речи. Следовательно, герои будут стараться убедить друг друга доступными и актуальными для них вербальными способами. Результатом является задействование дискурсивных слов, выражающих интенцию убеждения:

- *Вещи можешь оставить здесь.*
- *У меня только сумка.*
- **Вот** и оставь... [Там же, с. 221].

Или другой пример:

- *То есть, как? – спрашиваю.*

– *А вот так. Неси шесть бутылок отравы <...>* [Там же, с. 182] – безапелляционное «А вот так» сподвигает героя С.Д. Довлатова согласиться с условиями Михаила Ивановича платить за аренду дома не деньгами, а алкоголем.

Таким образом, роль дискурсивных слов с точки зрения «внутренней» прагматики (задаваемой автором произведения) характеризуется тем вкладом, который они вносят в развитие ситуации дискурса, регулируя восприятие реципиента и выявляя истинные интенции коммуниканта в речевых актах. Мы видим, что смысл, намерение, которое вносят данные десемантизированные лексические единицы, можно выявить исключительно в контексте. Особенно это относится к односложным дискурсивным словам, обладающим возможностью реализовывать полярные интенции в разных высказываниях.

Сравним предыдущие реализации дискурсивного слова «вот» (убеждение) с последующими:

- *Этого мало.*
- *Согласен. Вот и приехал снова* [Там же, с. 221].
- **Вот** наш директор и повесил Ганнибала [Там же, с. 197].
- *У меня есть цветная открытка – «Псковские дали». И вот я оказался здесь...* [Там же, с. 177]

– мы видим, что в условиях данных контекстов дискурсивное слово «вот» подытоживает высказывания, достраивает причинно-следственные связи, не актуализируя тональность убеждения. Это подтверждает вышеизложенное убеждение лингвистов в том, что дискурсивным единицам свойственно интенциональное значение, которое слабо и неочевидным образом связано с семантикой составляющих коммуникатив компонентов.

Таким образом, дискурсивные слова **ведь, же, всего лишь, только, вот** моделируют интенции неуверенности, смягчения, убеждения в повести С.Д. Довлатова «Заповедник». Автор, наделяя своих героев «голосами» реальных людей, детально прописывает диалоги, корректируя восприятие читателем информации посредством введения в структуру повествования интенциональных маркеров, представляющих широкое поле для лингвистических исследований.

Литература

1. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993.
2. Генис А.А. Довлатов и Окрестности. М.: Вагриус, 1999.
3. Довлатов С.Д. Заповедник. Собрание сочинений: в 4 т. СПб.: Азбука-классика, 2005. Т. 2.
4. Довлатов С.Д. Филиал. Собрание сочинений: в 4 т. СПб.: Азбука-классика, 2005. Т. 4.
5. Матвеева А.В. Радиодискурс как вид институционального медиадискурса // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2015. № 15(370). С. 58–63.
6. Нагорный И.А. Смысл «сомнение» и речевая ситуация относительности достоверности как отражение фактора антропоцентризма в концептосферах говорящего и адресата // Науч. ведомости БелГУ. 2010. Т. 6. № 12. С. 42–48.

IRINA ORDEN

North-Caucasus Federal University

DISCURSIVE WORDS AS A MEANS OF INTENSIONAL FOCUS OF THE STORY “PUSHKIN HILLS” BY SERGEI DOVLATOV

The article deals with the phenomenon of discursive words based on the story “Pushkin hills” by Sergei Dovlatov, the means of actualization of the units in the story’s structure and particular intentions, expressed by them.

Key words: *Sergei Dovlatov, discourse, discursive words, discursive markers, intentionality.*

УДК 811.161.1.28

М.В. ТОПЧИЕВА

(topchieva_nn@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ ДЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ФАНТАСТОВ
(на материале произведений В. Губарева и К. Булычева)***

Описывается специфика употребления фразеологических единиц в художественных произведениях В. Губарева и К. Булычева. Проводится классификация структурно-семантических изменений идиом в тексте.

Определяется функция фразеологизмов в индивидуальном стиле писателей и в детской литературе в целом.

Ключевые слова: *фразеологизм, классификация фразеологизмов, тематические группы фразеологизмов, дефразеологизация, семантика.*

Богатство и красота русского языка заключаются в его лексическом многообразии, безграничных возможностях и способах выражения мысли. Одним из главных национальных достояний являются фразеологизмы, подчеркивающие красноречие и уникальность произведений устного народного творчества, художественной и публицистической литературы. «Русская фразеология – это то наследие, тот поистине неисчерпаемый фонд, без знания и активного использования которого трудно <...> представить собирательный образ культурного современного человека» [7, с. 38].

Фразеологизмы, ввиду такой замечательной черты как образность, способствуют созданию неповторимого своеобразия речи пишущего и говорящего, ее обогащению и облагораживанию, делают высказывания динамичными и эмоциональными. Особый интерес исследователя вызывают произведения детской литературы, характеризующиеся обильным использованием красочным тропов и средств выразительности (метафора, эпитет, олицетворение, сравнение и т. д.), в том числе фразеологизмов.

Для анализа нами был выбран такой жанр детских художественных произведений как фантастика, т. к. именно эта жанровая разновидность создает уникальное «художественное видение реальности, несущее в себе концептуально нагруженную и ценностно-ориентированную информацию» [11], что, в свою очередь, обеспечивается за счет активного использования языковых средств. В рамках исследования был рассмотрен язык произведений двух наиболее ярких, на наш взгляд, писателей-фантастов – Виталия Губарева («Королевство кривых зеркал», «Преданья старины глубокой», «Необыкновенные приключения») и Кира Булычева (сборник «Сто лет тому вперед: Фантастические произведения», «Подземелье ведьм»).

Необходимость изучения особенностей преобразования фразеологизмов в произведениях В. Губарева и К. Булычева обуславливает *актуальность* описываемой в статье проблемы. Исследование фразеологических оборотов в произведениях данных авторов отразит значимость рассматриваемых единиц в идиостиле писателей, позволит сопоставить частотность модификаций устойчивых выражений в текстах и индивидуальные предпочтения в использовании устойчивых словосочетаний.

Анализ фразеологизмов в художественных текстах данных детских авторов позволил выявить специфику использования устойчивых единиц в художественном пространстве их фантастических произведений.

Наибольшей популярностью у писателей-фантастов пользуются фразеологизмы, относящиеся к нескольким условным тематическим группам:

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

I. Действие героя или предмета.

В произведениях В. Губарева фразеологические единицы (ФЕ) со значением действия употребляются в 46% от общего количества рассмотренных примеров.

«Да, сударыня, – бормотала Яло. – В городе началась такая страшная судьба, что у нас *душа ушла в пятки!*» [4, с. 105]

Идиомы с семантикой действия являются самыми распространенными и в творчестве К. Булычева, кроме того, писатель обращается к данным фразеологизмам чаще, чем В. Губарев – в 52% примеров от общего объема картотеки.

«Хорошо, что я поглядела туда, – подумала Алиса. – А то бы мы выбежали и *попали к ним в лапы*» [2, с. 233].

II. Характеристика образа действия.

Фразеологические единицы, служащие для описания образа какого-либо действия героев, в текстах В. Губарева занимают 28% от общего объема рассмотренных единиц, в текстах К. Булычева – 26%. Устойчивые выражения с данной семантикой представлены в следующих примерах.

«В то утро Оля вела себя *из рук вон* плохо» [4, с. 4]. Компонент *из рук вон* в примере В. Губарева имеет значение ‘очень, совсем’ [10, с. 90].

«Оказалось, члены экспедиции *не сидели сложа руки*, пока их начальник летал на Землю за машиной времени» [2, с. 276]. Фразеологизму *сидеть сложа руки* характерно значение ‘ничего не делать, бездействовать, бездельничать’ [10, с. 615].

Структурные изменения фразеологизмов встречаются в произведениях обоих авторов довольно нечасто. Словарное значение идиомы при этом в большинстве случаев остается прежним. Так, В. Губарев обращается к модификациям в 32% рассмотренных примеров, а К. Булычев – в 26%.

«Обратите внимание на то, сэр, что мой дядя сейчас *ровным счетом ничего* не делает и только ходит по воскресеньям в церковь, чтобы помолиться Богу» [5, с. 99]. Компонент *ровным счетом ничего* В. Губарев использует в соответствии со словарным значением ‘ничтожно мало; абсолютно’ [10, с. 673].

«Мы забыли обо всех зеленых человечках и *со всех ног* бросились в толпу» [2, с. 170]. Фразему *со всех ног* (т. е. ‘стремительно, очень быстро’ [10, с. 414]) К. Булычев также не подвергает ни структурным, ни семантическим изменениям.

В художественных произведениях К. Булычева и В. Губарева отмечено использование одинаковых устойчивых выражений (10% примеров от общего объема) с сохранением в контексте исходной семантики. Такими фразеологическими единицами являются:

а) *ровным счетом ничего* – ‘ничтожно мало, абсолютно’ [10, с. 673] («Обратите внимание на то, сэр, что мой дядя сейчас *ровным счетом ничего* не делает и только ходит по воскресеньям в церковь, чтобы помолиться Богу» [5, с. 99]. «*Ровным счетом ничего*. Разрешите объяснить?» [2, с. 170]);

б) *прийти в себя* – ‘1) выходить из обморочного состояния; 2) успокаиваться’ [10, с. 530] («Это... сделали вы? – *приходя в себя*, спросил Волшебника побледневший Илья Муромец» [5, с. 68]. «Он думает, что вы его бросите и тогда он *придет в себя* и убежит» [2, с. 273]);

с) *на цыпочки* – ‘на пальцы ног’ [10, с. 735] («Так как его руки были слишком коротки, ему пришлось подняться для этого *на цыпочки*» [4, с. 75]. «Она подошла *на цыпочках* к пирату и подставила ему ножку» [2, с. 232]);

д) *ни свет ни заря* ‘очень рано, до рассвета’ [10, с. 598] («Им сейчас не до нас, – снова вздохнула Таня, – они, кажется, нашли на своих раскопках что-то очень интересное про древний Новгород и уходят из дома *ни свет ни заря*» [6, с. 8]. «Ты чего вскочила *ни свет ни заря*?» [2, с. 117]);

е) *прийти в голову* ‘1) появляться в сознании; 2) доходить до сознания, додуматься’ [10, с. 530] («Как ему только это *пришло в голову*? – весело рассмеялась Мила и вдруг подняла лицо к небу» [5, с. 103]. «Кому *придет в голову* селиться в этом пустынном уголке побережья?» [2, с. 78]).

Тексты анализируемых писателей содержат и структурно-семантические модификации фразеологических единиц. Опираясь на классификацию И.Н. Куклиной, приведенную в работе «Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы» [8], мы отметили обращение фантастов к следующим типам преобразований идиом (дефразеологизации):

1. Самым распространенным приемом модификации фразеологизма у данных авторов является расширение состава как способ интенсификации (усиления) значений ФЕ.

В. Губарев увеличивает количество компонентов фразеологизма в 44% случаев модификации. Рассмотрим один из примеров. «Трех богатырей, которые лежат сейчас в лопухах и *не сводят с моего затылка глаз*» [5, с. 12]. Фразема *не сводить глаз* ('очень внимательно, пристально смотреть на кого-либо или на что либо' [10, с. 601]) увеличена за счет уточнения предмета столь сосредоточенного внимания.

В произведениях К. Булычева такого рода модификация происходит в 62% преобразованных устойчивых выражений и подтверждается следующим отрывком из текста: «И видно было, как много им пришлось потрудиться, чтобы *вернуть эти вещи жизни*» [2, с. 277]. Фразеологизм *возвращать к жизни* ('приводить в сознание, вылечивать') подвергается не только структурной модификации, но и семантической: писатель использует его, вопреки исходной семантике, по отношению к неодушевленным предметам (эти вещи).

Кроме того, самым распространенным способом расширения состава фразеологизма у обоих авторов является включение в структуру местоимений (57% расширенных ФЕ у В. Губарева и 75% – в текстах К. Булычева). Например, такое изменение фразеологизмов происходит в следующих фрагментах:

«На него работают другие, и уж, будьте уверены, он *дерет с них три шкуры*, сэр! А разве это уже не тот же разбой?» [5, с. 99]. Устойчивое выражение *драть три шкуры* (т. е. 'взимать с кого-либо большие налоги; продавать что-либо по высокой цене' [10, с. 210]) путем расширения состава приобретает более конкретную семантику и указывает объект, на который направлено действие.

«Нийя так увлеченно рассматривает и витрины, и прохожих, что не замечает дессьянца в улыбающейся маске, *следующего за ней по пятам*» [3, с. 283]. Фразеологическая единица *следовать по пятам* (в значение 'преследовать' [10, с. 727]) в примере К. Булычева подвергается абсолютно тем же изменениям, что и фразеологизм в предыдущем примере из текста В. Губарева.

2. Не менее частотным способом модификации ФЕ является изменение грамматической формы одного из компонентов фразеологизма.

Писатель К. Булычев преобразует фразеологизмы, меняя грамматическую форму входящих в их состав слов, реже, чем В. Губарев (23% примеров с данной модификацией и 31% соответственно). Данная модификация осуществляется через замену глагола однородным деепричастием и через употребление существительного во множественном числе.

В качестве примера преобразования глагола в причастие интересен для анализа отрывок, взятый из текста К. Булычева: «Виктор склонился к передатчику, *не отрывая глаз* от закрытых толстым стеклом щелей блиндажа» [3, с. 287]. Автор включает в свое произведение фразеологизм, исходная форма которого: *не отрывать глаз* (т. е. 'пристально и долго смотреть' [10, с. 450]).

Этот же способ модификации мы наблюдаем и в ранее анализируемом примере из текста В. Губарева: «Это... сделали вы? – *приходя в себя*, спросил Волшебника побледневший Илья Муромец» [5, с. 68].

Изменение грамматической формы компонента-существительного отражено в следующих примерах.

«Но Юрка, шедший впереди нас, не оборачиваясь, крикнул:

– Только, пожалуйста, *не вешайте носы!*» [Там же, с. 116].

Используемая В. Губаревым ФЕ *повесить нос* ('огорчаться, приходить в уныние') подвергается авторской модификации путем изменения числа существительного и склонения глагола-сказуемого (повелительное наклонение).

Булычев изменяет число компонента-существительного, совмещая при этом данную модификацию с инверсией, в следующем отрывке: «Корабли трех капитанов были сделаны по специальному заказу, а потом еще перестроены самими капитанами – они ведь были *на все руки мастера*» [2, с. 116]. Модифицированная фразема **мастер на все руки**, несмотря на множественное число, сохраняет словарное значение: ‘человек, умеющий все делать, способный на всякое дело’ [10, с. 362].

3. Менее распространен в произведениях данных авторов такой способ модификации ФЕ как инверсия.

К. Булычев изменяет фразеологизмы путем перестановки мест компонентов немного чаще, чем В. Губарев. В текстах К. Булычева инверсия встречается в 15% случаев преобразования фразеологизма, в то время как В. Губарева – в 13%. При этом К. Булычев совмещает несколько способов модификации, что можно отметить в следующем отрывке: «Несколько зеленых человечков в мгновение ока оказались у люка, подхватили Алису, и *не успел я ахнуть*, как они исчезли вместе с ней, чтобы появиться в самой гуще толпы» [2, с. 170]. Компоненты фразеологизма **ахнуть не успел** (‘мгновенно, молниеносно’ [10, с. 708]) в тексте не только меняются местами, но и расширяются при помощи личного местоимения **я**.

В тексте В. Губарева мы встречаем следующий пример использования инверсии как способа модификации фраземы: «А ведь, если меня *не обманывают глаза*, вы близнецы?» [4, с. 44]. Исходная форма фразеологизма – **глаза обманывают** (т. е. ‘кто-либо удивлен, сомневается в достоверности увиденного’).

4. Самым редким способом модификации фразеологических единиц у писателей-фантастов является обновление одного или нескольких компонентов фразеологизма.

В художественных текстах К. Булычева такое преобразование встречается в 15% от общего объема модифицированных идиом. Рассмотрим пример: «Тропинка расширилась, влилась в пыльную дорожку; впереди показался сарай или склад, и Алиса пошла, прижимаясь к стене поближе, чтобы *скрыться из глаз* пастуха» [2, с. 304]. В данном фрагменте мы наблюдаем замену компонента фразеологизма **исчезнуть из глаз** (‘переставать быть видимым’) глаголом **скрыться**, однако исходная семантика идиомы при этом сохранилась.

В. Губарев обращается к замене компонента фразеологизма как способу модификации всего лишь в 6% от общего объема измененных ФЕ. Такой способ преобразования мы наблюдаем в следующем фрагменте. «Почему вы молчите? – тихо спросила Яло, *переводя дыхание*» [4, с. 132]. Исходная форма применяемого фразеологизма – **перевести дух** (т. е. ‘глубоко дышать, делать глубокий вздох после напряжения физических сил или переживаний, чтобы почувствовать облегчение, передохнуть’ [10, с. 460]). Несмотря на замещение существительного, значение фразеологизма, как и в приведенных ранее примерах, в тексте остается неизменным.

5. В одном ряду с обновлением компонентов фразеологизма стоит такой способ модификации как буквализация (семантико-стилистическое преобразование фразеологизма, которое основывается на образности ФЕ при сохранении лексико-грамматической целостности [12, с. 57]). Соотношение частотности использования данной модификации аналогичное (6% примеров в текстах В. Губарева и 15% в текстах К. Булычева).

Примеры обращения авторов к буквализации мы можем наблюдать в уже ранее приводимых фрагментах.

В. Губарев помещает фразеологизм **на цыпочки** в следующий контекст: «Так как его руки были слишком коротки, ему пришлось подняться для этого *на цыпочки*» [4, с. 75].

К. Булычев также использует в своих произведениях этот фразеологизм: «Она подошла *на цыпочках* к пирату и подставила ему ножку» [2, с. 232].

По данным словаря, слово «цыпочки» означает кончики пальцев ног [9, с. 2202]. Авторы употребили ФЕ в прямом значении: именно на кончики пальцев ног поднялись их герои для совершения того или иного действия.

Таким образом, анализ обращения писателей-фантастов к фразеологизмам в детских произведениях показал, что В. Губарев прибегает к модификациям ФЕ чаще, чем К. Булычев. Излюбленными способами преобразования устойчивых выражений для обоих авторов являются расширение состава фразеологизма и изменение грамматической формы одного из компонентов фраземы. Реже всего К. Булычев и В. Губарев обращаются к буквализации и обновлению одного или нескольких компонентов фразеологизма. В большинстве случаев писатели используют ФЕ для образной характеристики действий, совершаемых героями в произведениях. Включение устойчивых словосочетаний в художественные произведения для детей не только делают рассказы и повести неповторимыми и занимательными, а идиостиль писателя индивидуальным и узнаваемым, но и способствует обогащению речи ребенка, знакомству с лексическо-фразеологическим наследием родного языка.

Литература

1. Булычев К. Подземелье ведьм. М.: Эксмо, 2009.
2. Булычев К. Сто лет тому вперед: Фантастические произведения. М.: Эксмо, 2007.
3. Булычев К., Виктор Р. Через тернии к звездам. М.: АСТ, 2003.
4. Губарев В. Королевство кривых зеркал. М.: Стрекоза-Пресс, 2004.
5. Губарев В. Необыкновенные приключения. М.: Мол. гвардия, 1962.
6. Губарев В. Преданье старины глубокой. М.: ТПО «Интерфейс», 1993.
7. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высш. шк. 1986.
8. Куклина И.Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995.
10. Фразеологический словарь русского литературного языка /сост. А.И. Федоров. М.: АСТ, 2008.
11. Цветков Е.В. Научная фантастика как способ конструирования социальной реальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Архангельск, 2009.
12. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение. 1964.

MARINA TOPCHIEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TRANSFORMATION OF THE STRUCTURE AND THE SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE LITERARY TEXTS OF CHILDREN'S SCIENCE-FICTION WRITERS (based on the works of V. Gubarev and K. Bulychev)

*The article deals with the specifics of the usage of phraseological units in the works of V. Gubarev and K. Bulychev.
The classification of structural and semantic changes of idioms in the text is carried out. The function
of phraseological units in the individual style of writers and in children's
literature in general is defined.*

Key words: *phraseological unit, classification of phraseological units, lexical set
of phraseological units, dephraseology, semantics.*