

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ЖУРНАЛ**

INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL

**ISSN 2303-9868 PRINT
ISSN 2227-6017 ONLINE**

Екатеринбург
2016



Периодический теоретический и научно-практический журнал.
Выходит 12 раз в год.
Учредитель журнала: ИП Соколова М.В.
Главный редактор: Миллер А.В.
Адрес редакции: 620075, г. Екатеринбург, ул. Красноармейская,
д. 4, корп. А, оф. 17.
Электронная почта: editors@research-journal.org
Сайт: www.research-journal.org

**№3 (45) 2016
Часть 4
Март**

Подписано в печать 15.03.2016.
Тираж 900 экз.
Заказ 26128
Отпечатано с готового оригинал-макета.
Отпечатано в типографии ООО "Компания ПОЛИГРАФИСТ",
623701, г. Березовский, ул. Театральная, дом № 1, оф. 88.

Сборник по результатам XLVIII заочной научной конференции International Research Journal.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Журнал имеет свободный доступ, это означает, что статьи можно читать, загружать, копировать, распространять, печатать и ссылаться на их полные тексты с указанием авторства без каких либо ограничений. Тип лицензии CC поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Журнал входит в международную базу научного цитирования **Agris**.

Номер свидетельства о регистрации в Федеральной Службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: **ПИ № ФС 77 – 51217**.

Члены редколлегии:

Филологические науки: Растягаев А.В. д-р филол. наук, Сложеникина Ю.В. д-р филол. наук, Штрекер Н.Ю. к.филол.н., Вербицкая О.М. к.филол.н.

Технические науки: Пачурин Г.В. д-р техн. наук, проф., Федорова Е.А. д-р техн. наук, проф., Герасимова Л.Г., д-р техн. наук, Курасов В.С., д-р техн. наук, проф., Оськин С.В., д-р техн. наук, проф.

Педагогические науки: Лежнева Н.В. д-р пед. наук, Куликовская И.Э. д-р пед. наук, Сайкина Е.Г. д-р пед. наук, Лукьянова М.И. д-р пед. наук.

Психологические науки: Мазилев В.А. д-р психол. наук, Розенова М.И., д-р психол. наук, проф., Ивков Н.Н. д-р психол. наук.

Физико-математические науки: Шамолин М.В. д-р физ.-мат. наук, Глезер А.М. д-р физ.-мат. наук, Свистунов Ю.А., д-р физ.-мат. наук, проф.

Географические науки: Умывакин В.М. д-р геогр. наук, к.техн.н. проф., Брылев В.А. д-р геогр. наук, проф., Огуреева Г.Н., д-р геогр. наук, проф.

Биологические науки: Буланый Ю.П. д-р биол. наук, Аникин В.В., д-р биол. наук, проф., Еськов Е.К., д-р биол. наук, проф., Шеуджен А.Х., д-р биол. наук, проф.

Архитектура: Янковская Ю.С., д-р архитектуры, проф.

Ветеринарные науки: Алиев А.С., д-р ветеринар. наук, проф., Татарникова Н.А., д-р ветеринар. наук, проф.

Медицинские науки: Медведев И.Н., д-р мед. наук, д.биол.н., проф., Никольский В.И., д-р мед. наук, проф.

Исторические науки: Меерович М.Г. д-р ист. наук, к.архитектуры, проф., Бакулин В.И., д-р ист. наук, проф., Бердинских В.А., д-р ист. наук, Лёвочкина Н.А., к.ист.наук, к.экон.н.

Культурология: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Искусствоведение: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Философские науки: Петров М.А., д-р филос. наук, Бессонов А.В., д-р филос. наук, проф.

Юридические науки: Грудцына Л.Ю., д-р юрид. наук, проф., Костенко Р.В., д-р юрид. наук, проф., Камышанский В.П., д-р юрид. наук, проф., Мазуренко А.П. д-р юрид. наук, Мещерякова О.М. д-р юрид. наук, Ергашев Е.Р., д-р юрид. наук, проф.

Сельскохозяйственные науки: Важов В.М., д-р с.-х. наук, проф., Раков А.Ю., д-р с.-х. наук, Комлацкий В.И., д-р с.-х. наук, проф., Никитин В.В. д-р с.-х. наук, Наумкин В.П., д-р с.-х. наук, проф.

Социологические науки: Замараева З.П., д-р социол. наук, проф., Солодова Г.С., д-р социол. наук, проф., Кораблева Г.Б., д-р социол. наук.

Химические науки: Абдиев К.Ж., д-р хим. наук, проф., Мельдешов А. д-р хим. наук.

Науки о Земле: Горяинов П.М., д-р геол.-минерал. наук, проф.

Экономические науки: Бурда А.Г., д-р экон. нау, проф., Лёвочкина Н.А., д-р экон. наук, к.ист.н., Ламоттке М.Н., к.экон.н.

Политические науки: Завершинский К.Ф., д-р полит. наук, проф.

Фармацевтические науки: Тринева О.В. к.фарм.н., Кайшева Н.Ш., д-р фарм. наук, Ерофеева Л.Н., д-р фарм. наук, проф.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

ПРОБЛЕМА ТАВТОЛОГИЧНОСТИ ЗНАНИЯ – ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	6
ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ С# ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ».....	8
ПОДГОТОВКА ПО ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В МАГИСТРАТУРЕ	11
КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	13
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ВУЗЕ.....	15
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНО–КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА	17
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ В СЕЛЬСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ШКОЛЕ ИСКУССТВ)	18
ОБ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ.....	20
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ И ДОКУМЕНТАЦИЕЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БАКАЛАВРОВ АПК	23
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	25
РОЛЬ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ НА ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ФАРМАЦИЯ	28
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО РАЗРАБОТКЕ ЛАБОРАТОРНОГО КОМПЛЕКСА КАБИНЕТОВ ФИЗИКИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ	29
ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	31
ЭВРИСТИЧЕСКИЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ	34
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫСОКОИНТЕНСИВНОЙ НАГРУЗКИ	36
ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	38
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	39
«РЕЧЕВАЯ ДЕТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ	43
ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО КУРСА	45
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	50
ИСТОКИ И СМЫСЛЫ ГУМАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ГЕНЕЗИСА.....	52
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И СПОСОБЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	55

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGY

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДРУЗЬЯХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ	59
ПРИЧИНЫ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В НИХ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ	67
НОВЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ ФОТОТЕРАПИИ	71
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ	72
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ В СОВРЕМЕННОМ И ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ	75

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

ОБРАЗЫ ГЛАВНЫХ ВОЕННЫХ ПРЕСТУПНИКОВ В КНИГАХ А. ПОЛТОРАКА «НЮРНБЕРГСКИЙ ЭПИЛОГ» И Ю. КОРОЛЬКОВА «ТАЙНЫ ВОЙНЫ».....	78
--	----

ИНТЕРМЕДИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗА ДЕРЕВА В ТВОРЧЕСТВЕ В.Р. ЦОЯ.....	80
АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ПРОЧТЕНИЕ САТИРЫ В.В. МАЯКОВСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И КРИТИКЕ	83
МИР АВТОРА-КОММУНИКАНТА В ЭГО-ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА АВТОБИОГРАФИИ)	85
ПОНЯТИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ	87
КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОБЫТИЙНОЙ ЛЕКСИКИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСОВ).....	90
ЖАНРОВАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТИНУУМАХ	94
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»	98
К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ	100
ОТ БИЛИНГВИЗМА К ПОЛИЛИНГВИЗМУ: КОНЦЕПЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	104
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИЧЕСКОЙ ДОСТОВЕРНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ.....	106

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.144

Болховской А.Л.¹, Шиховцова Н.Н.²

¹ORCID: 0000-0002-4431-7806, Кандидат философских наук, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

²Кандидат педагогических наук, Институт сервиса и технологий (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования

«Донской государственный технический университет» в г. Пятигорске Ставропольского края

ПРОБЛЕМА ТАВТОЛОГИЧНОСТИ ЗНАНИЯ – ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*Аннотация*

В статье предпринята попытка провести философско-педагогический анализ тавтологии с точки зрения содержательной логики, так как формальная логика не способна познать реальную логику мышления людей. Авторы убеждены, что тавтологичность мышления и языка преодолевается содержательным знанием, а тавтология выступает формой или средством организации знания.

Ключевые слова: логика формальная и содержательная, мышление, суждение, тавтология.

Bolkhovskoi A.L.¹, Shihovtsova N.N.²

¹ORCID: 0000-0002-4431-7806, PhD in Philosophy, Pyatigorsk medical-pharmaceutical Institute – branch of state budgetary educational institution of higher professional education "Volgograd state medical University" of the Ministry of health of the Russian Federation, ²PhD in Pedagogy, Institute of service and technology (branch) of Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Don state technical University" in Pyatigorsk, Stavropol territory

THE PROBLEM OF TAUTOLOGIC KNOWLEDGE – PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT*Abstract*

The article attempts to provide the philosophical and pedagogical analysis of tautology from the standpoint of informative logics, as formal logic is not able to know the real logic of thinking. The authors are convinced that the tautology of thinking and language is overcome substantive knowledge, and a tautology is a form or means of knowledge organization.

Keywords: the logic of form and content, thought, proposition, tautology.

Проблема тавтологичности знания имеет по меньшей мере два источника. Первый из них – это математика. Так как математическое знание имеет форму уравнения, то, следовательно, вся математика – это огромная тавтология. Её тавтологичность не очевидна по причине большого объема вычислений и преобразований. Эта мысль высказывалась давно и неоднократно.

Второй источник – философия И. Пирса. Он, как известно, подверг критике суждение Декарта «Мыслю, следовательно, существую» как неопределенное.

Пирс поставил вопрос об определении понятий «мысли», «существую», «следовательно». Их определения, если бы они были даны, потребовали бы таких же определений терминов и так далее. Поэтому Пирс отказался от идеи установления истины в рамках теоретического мышления, и стал искать её в деятельности человека (истина – то, что полезно).

Третий источник – это философия Гегеля, точнее, его логика [3]. Гегель построил, как ему казалось, систему категорий, вытекающих одна из другой. Можно согласиться с Б. Расселом в том, что логика Гегеля позволяет начать мышление с любой категории и развить как её предпосылки, так и её следствия, вплоть до развертывания всей системы категорий.

Однако логика Гегеля основывалась на интуитивной очевидности (для самого Гегеля) вытекания одной категории из другой. Но в науке ссылка на интуитивную очевидность не является аргументом. Уточним здесь, что Гегель не ссылаясь на очевидность в явной форме, но фактически у него нет обоснования, почему из данной категории следует именно эта, а не другая категория. Не случайно он отказывался от перевода его работ на французский язык – его система сразу же теряла даже поверхностную убедительность, имевшую место в немецком тексте.

(Здесь для нас не важно, какие общеполитические основания были у Гегеля для такой позиции. Нас интересует логика категорий сама по себе.)

Но, на ряду с описанными слабостями позиции Гегеля, можно выделить и достоинства его подхода.

Это понимание категорий, определяющихся одна через другую. При этом вся система определяет сама себя, то есть является тавтологичной.

Это, по-нашему мнению, относится не только к категориям, то есть к понятиям, выражающим отношение между предметами или отдельные их свойства, но и вообще, ко всем понятиям, зафиксированным в каком-либо естественном языке. Весь язык, взятый в целом, (русский, немецкий и т.д.) является тавтологией. Это же относится и к понятиям, выражаемым этим языком.

Следовательно, нежелание Гегелем перевода его работ на другие языки имеет кроме недостатка и достоинство. Он интуитивно понял связь слов и категорий – они тавтологичны. Это в равной мере относится и к французскому, и к любому другому языку.

Но конкретный набор слов в разных языках может отличаться, хотя и не настолько, чтобы сделать невозможным перевод. Можно согласиться с Г. Гачевым в том, что каждый язык порождает собственную систему ассоциаций [2]. Если бы не претензия Гегеля на абсолютную истину, он мог согласиться на существование не только немецкого, но и других вариантов «науки логики».

Оценивая диалектическую логику Гегеля в целом, можно сказать, что его мысль двигалась в правильном направлении, но носила, если так можно выразиться, слишком философский характер. Дело в том, что система категорий (и вообще всех понятий) уже существует в естественных языках. Именно они и должны стать объектом логических исследований. При этом ничто не мешает выделить и изучить слова, обозначающие категории. Отметим в этой связи, что Гегель также не разделял онтологию, логику и теорию познания, что является еще одним достоинством его теории.

Но когда мы говорим о логике в таком, содержательном, ее понимании, мы сталкиваемся с одной интересной проблемой. Формальная логика не способна познать реальную логику мышления людей. Это убедительно продемонстрировали, хотя и против своего желания, философы лингвистического анализа (Витгенштейн и другие). Они столкнулись с тем, что понятия невозможно определить по правилам формальной логики – это ведет к парадоксам наподобие теории семейного сходства [1].

Попробуем понять, в чем дело.

Сторонники лингвистической философии осуществляли рефлексию над мышлением. Но мышление о мышлении приводит к тому, что субъект и предикат любых суждений о мышлении, постоянно меняются местами. Здесь не поможет расселовская идея о разных классах суждений: «мысль о мысли остается мыслью». Это можно сравнить с бесконечным рядом отражений в двух зеркалах, помещенных напротив друг друга. Чтобы избежать этого, необходимо искать другое решение проблемы. Это решение может предложить язык. В нем зафиксированы реальные, а не придуманные, как у Гегеля, категории мышления. Решение этой задачи выходит за рамки философии и требует помощи лингвистики. Но при этом надо отказаться от мысли, что можно построить систему категорий по правилам формальной логики. Диалектическая логика Гегеля, хотя и является шагом в этом направлении, является все же неадекватно поставленной задачей, так как она стремится преодолеть, «снять» противоречие, а не зафиксировать его. По-видимому, содержательная логика должна рассматривать отношения не между отдельными категориями, а между парами или тройками соотносительных категорий. Например, тройки «больше, меньше, равно», пара «день — ночь» и т.п. Возможно рассмотреть отношения между суждениями типа «субъект есть предикат» и «субъект не есть предикат». Например, в отношении мышления: «мысль есть предмет мысли» и «мысль не есть предмет мысли». Можно представить себе структуры сходные с логическим квадратом, но при этом общеутвердительные и общеотрицательные суждения могут быть вместе истинными. Такие схемы можно назвать квазилогическим квадратом, а логику такого типа металогической по отношению к формальной логике.

Вернемся к идее тавтологичности мышления и языка. Металогика должна будет описывать тавтологичность, но не непосредственную, а опосредованную. Опосредование обеспечивается конкретными понятиями, то есть знаниями о предметах. В этом случае можно согласиться с Ф. Энгельсом в том, что, например, знание о живой материи не исчерпывается определением ее сущности, каким бы оно ни было, а охватывает все фактическое знание о живых объектах [4].

Жизнь есть жизнь – тавтологическое определение, смысл которого в отношении «жизнь=жизнь» – в равенство вкладывается весь объем знаний о живом. Это в равной мере относится ко всему знанию.

Итак, тавтологичность мышления и языка опосредуется и тем самым преодолевается («снимается») содержательным знанием. При этом тавтология оказывается формой или средством организации знания в содержательной логике.

Литература

1. Витгенштейн Л. Философские исследования (на английском языке). (Wittgenstein, Ludwig (2001) [1953]. Philosophical Investigations. Blackwell Publishing.).
2. Г. Д. Гачев. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, – 1988.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Спб., – 1997.
4. Энгельс Ф. Диалектика природы. - Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.20 – М. – 1961.

References

1. Vitgenshtejn L. Filosofskie issledovanija (na anglijskom jazyke). (Wittgenstein, Ludwig (2001) [1953]. Philosophical Investigations. Blackwell Publishing.).
2. G. D. Gachev. Nacional'nye obrazy mira. M.: Sovetskij pisatel', – 1988.
3. Gegel' G.V.F. Nauka logiki. Spb., – 1997.
4. Jengel's F. Dialektika prirody. - Marks K., Jengel's F. Soch. – T.20 – M. – 1961.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.063

Гришин А.А.¹, Соколов А.Н.², Миндоров Н.И.³, Ромашкина Т.В.⁴¹Студент, ²Студент, ³Кандидат педагогических наук, ⁴Кандидат педагогических наук,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ C# ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ»**Аннотация**

В статье представлена информационная система для поддержки процесса изучения языка программирования C# дисциплины «Информатика и основы программирования». Использование данной системы в учебном процессе направлено на осуществление контроля результатов обучения студентов со стороны преподавателя, на создание условий для улучшения качества усвоения студентами учебного материала на лабораторных работах, для выполнения самостоятельных работ и, в результате для формирования у студентов требуемых образовательным стандартом профессиональных компетенций.

Ключевые слова: система, язык программирования, процесс обучения.

Grishin A.A.¹, Sokolov A.N.², Mindorov N.I.³, Romashkina T.V.⁴¹Student, ²Student, ³PhD in Pedagogy, ⁴PhD in Pedagogy, Perm state national research University**INFORMATION SYSTEM TO SUPPORT THE PROCESS OF LEARNING THE C# PROGRAMMING LANGUAGE FOR THE DISCIPLINE "INFORMATICS AND BASICS OF PROGRAMMING"****Abstract**

The article presents an information system to support the process of learning the C# programming language of the discipline "Informatics and basics of programming". The use of this system in educational process aimed at monitoring the learning outcomes of students by a teacher, to create conditions for improving the quality of student learning of educational material on the laboratory works, to perform the independent works and, as a result of formation of students ' required educational standard of professional competence.

Keywords: system, the programming language, the learning process.

Апробация информационной системы, представленной ранее [2], показала, что система оказывает положительное влияние как на качество усвоения студентами учебного материала, так и на совершенствование контроля результатов процесса обучения со стороны преподавателя. В процессе апробации были выявлены моменты, требующие доработки и корректировки системы (отсутствие у преподавателя возможности редактировать списки студентов, изучаемых курсов и т.д.). В связи с этим, было принято решение продолжить работу над системой с целью расширения ее функционала, в том числе и для преподавателя. Полученные результаты работы представлены в данной публикации.

Скорректированная контекстная диаграмма информационной системы отличается от первоначальной диаграммы [2] тем, что функционал преподавателя расширен и в него включены функции администратора.

Преподавателю в роли «Администратор» предоставлены следующие возможности (рис. 1):

- редактировать списки групп студентов;
- редактировать список изучаемых дисциплин;
- просматривать результаты работы студентов (студента);
- устанавливать различные настройки, например, путь к компилятору C# и т.д.;
- назначать различные директории необходимые для работы системы на сервере.

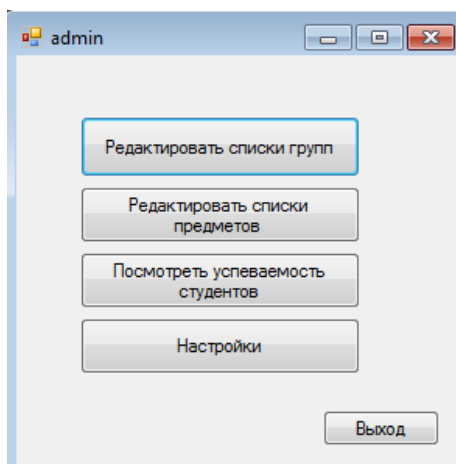


Рис. 1 – Интерфейс компоненты «Преподаватель» для роли «Администратор»

Кроме того, в информационную систему добавлены инструменты, реализующие новый функционал. Кратко перечислим наиболее важные из них.

Необходимый для студентов учебный материал хранится в «дереве обучения». Структура «деревя обучения» располагается в двух таблицах базы данных:

- таблица «Вершина», в которой содержится информация о вершине, ее название, тип, доступность и ссылка на учебный материал;
 - таблица «Связи», в которой хранятся ссылки на все дочерние вершины дерева.
- Выделено несколько типов вершин (рис. 2):
- «Самостоятельная работа» – определяются директории с задачами и предоставляется возможность добавления в них задач для студентов;
 - «Учебные материалы» – содержатся прикрепленные файлы с литературой по определенной теме;
 - «Задача» – хранится прикрепленный файл с задачей;
 - «Тест» – содержится ссылка на тест;
 - «Новый раздел» – используется для выделения уровней в дереве.

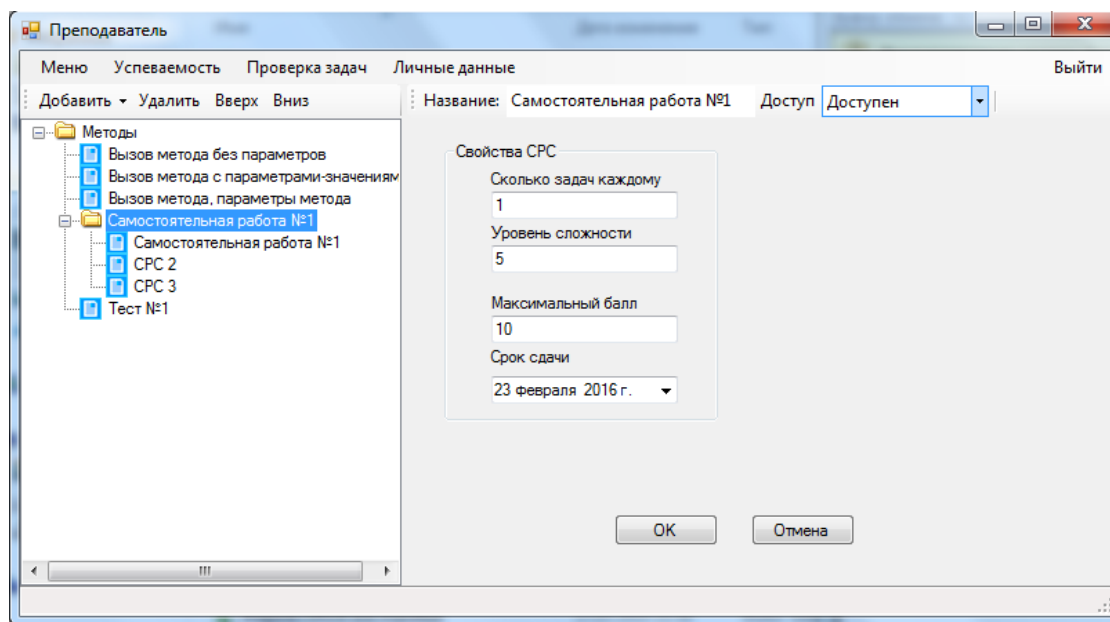


Рис. 2 – Интерфейс пользователя «Преподаватель».

Переработана структура XML-файла, в котором хранится тест, что дает возможность преподавателю составлять различные виды тестов. Реализованы следующие способы задания правильного ответа [1]:

- один правильный из четырех;
- ответ – сопоставление;
- ответ – последовательность;
- письменный ответ;
- конструируемый ответ;
- несколько правильных вариантов ответа.

Преподавателю предоставлены следующие возможности:

- добавить к тексту вопроса изображение;
- настроить «разбалловку» теста;
- «прикрепить» к каждому вопросу теста теоретический материал из обучающего дерева, что позволяет после завершения работы с тестом, в зависимости от допущенных ошибок, выводить рекомендации для студента, какой раздел (тему) необходимо повторить.

Модифицированный интерфейс компонента «Создание теста» представлен на рисунке 3:

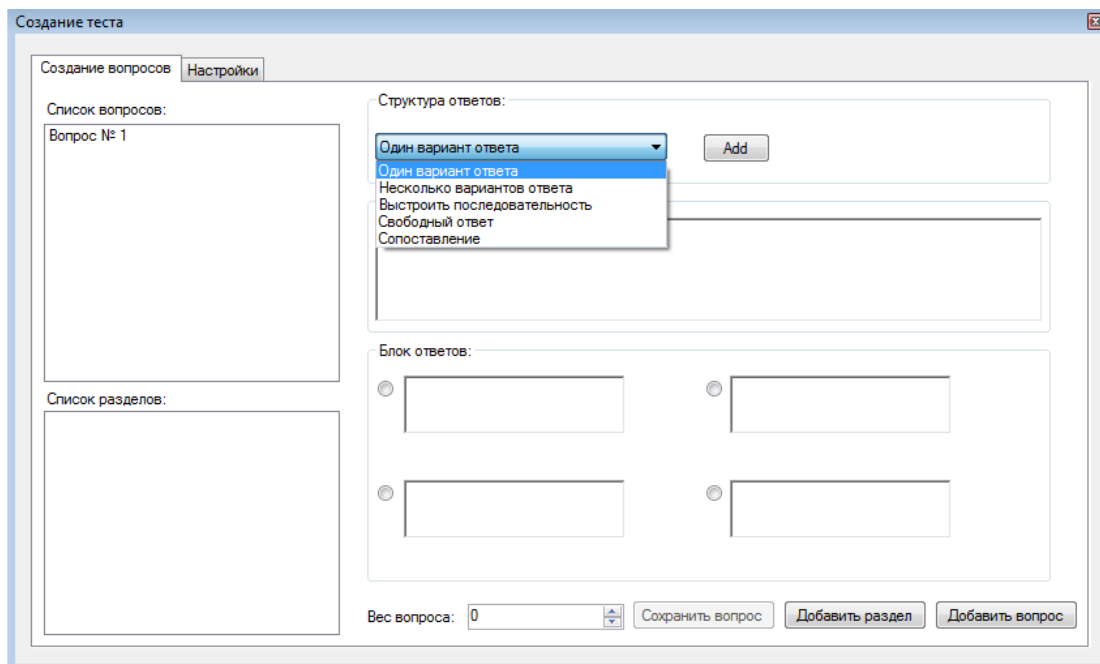


Рис. 3 – Интерфейс компонента «Создание теста»

Расширен функционал компоненты «Тестирование». Предоставлена возможность студенту, в случае затруднений с ответом, пропустить вопрос и ответить на него позднее. После прохождения теста, студент может увидеть, сколько баллов он набрал, в каких вопросах допустил ошибки. Кроме того, система выводит студенту набор рекомендаций, относительно тех вопросов, в которых были допущены ошибки. Новый интерфейс представлен на рисунке 4.

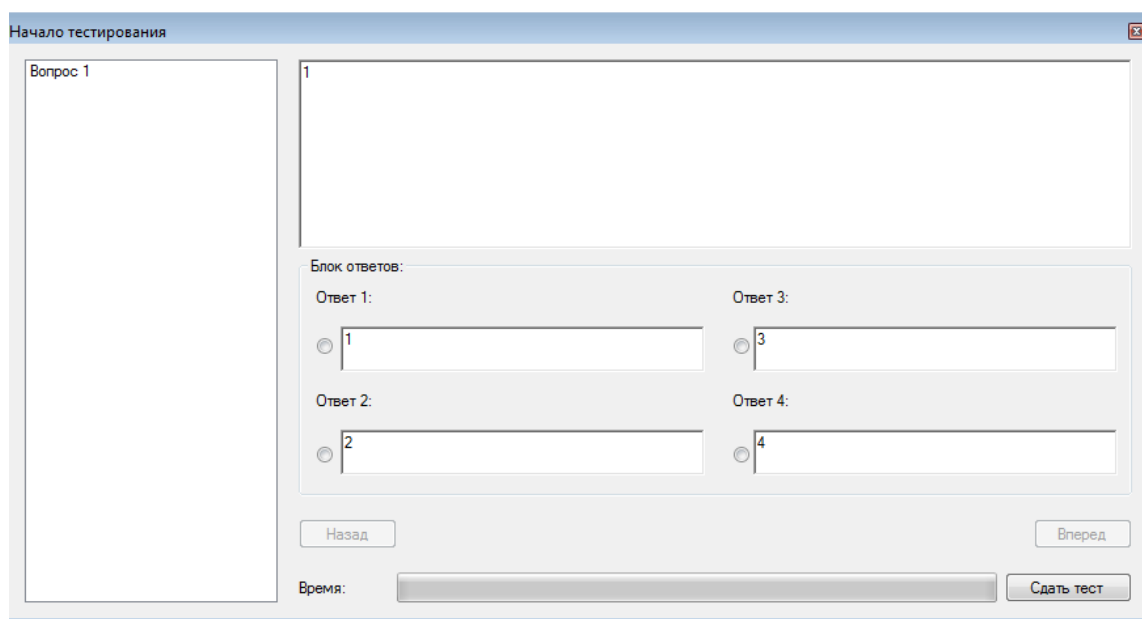


Рис. 4 – Интерфейс компонента «Тестирование»

С целью автоматизации проверки разработанных студентами программ создан новый компонент системы, получивший рабочее название «Черный ящик». Он служит для одновременной проверки методом черного ящика сданных на проверку работ (программ) студентов.

Функционал компонента:

- одновременная проверка (посредством многопоточности) нескольких программ;
- выявление программ, написанных на этапе компиляции (неверно решенных задач);
- тестирование корректных программ на тестовых наборах данных, разработанных преподавателем;
- сохранение результатов тестирования программ конкретного студента.

Этапы проверки одной отдельной задачи:

- компиляция программы;
- запуск программы с набором параметров (тест);
- проверка выходных результатов;
- сохранение результатов.

Компонент функционирует следующим образом.

На входе – некоторый набор задач (программ), которые еще не проверены. Для каждой задачи из базы данных выбирается набор тестов, которые заранее разработал преподаватель. Для каждой задачи порождается отдельный поток, в котором тестируется задача на соответствующем наборе тестовых данных. На выходе – проверенные программы (задачи).

В процессе работы компонента преподавателю выводятся сведения о том, какая задача проверяется и на каком этапе проверки она находится. После проверки одной программы (задачи), «ее» поток «умирает». Затем создается новый поток, который проверяет следующую программу (задачу).

В настоящее время завершено тестирование системы. В ближайшее время планируется проведение педагогического эксперимента по использованию представленной системы в учебном процессе первого курса механико-математического факультета (бакалавриат) Пермского государственного национального исследовательского университета.

Литература

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
2. Гришин А.А., Миндоров Н.И., Ромашкина Т.В., Соколов А.Н. Разработка информационной системы для поддержки процесса изучения языка программирования C# дисциплины «Информатика и основы программирования» / А.А. Гришин, Н.И. Миндоров, Т.В. Ромашкина, А.Н. Соколов // Международный научно-исследовательский журнал: сборник статей по результатам International Research Journal Conference XXXIX, май 2015г. – Екатеринбург: МНИЖ, №5-4(36). – С. 14-15.

References

1. Bepal'ko V.P. Prirodosoobraznaja pedagogika. M.: Narodnoe obrazovanie, 2008. 512 s.
2. Grishin A.A., Mindorov N.I., Romashkina T.V., Sokolov A.N. Razrabotka informacionnoj sistemy dlja podderzhki processa izuchenija jazyka programmirovaniya S# discipliny «Informatika i osnovy programmirovaniya» / A.A. Grishin, N.I. Mindorov, T.V. Romashkina, A.N. Sokolov // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal: sbornik statej po rezul'tatam International Research Journal Conference XXXIX, maj 2015g. – Ekaterinburg: MNIZh, №5-4(36). – S. 14-15.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.150

Гузненков В.Н.¹, Якунин В.И.², Серегин В.И.³, Журбенко П.А.⁴

¹Доктор педагогических наук, доцент; ²доктор технических наук, профессор; ³кандидат технических наук, доцент;

⁴старший преподаватель; Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана)

ПОДГОТОВКА ПО ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация

Предлагается геометро-графическая подготовка в магистратуре технического университета. Описана предметная область учебных дисциплин. Предложены учебные программы.

Ключевые слова: геометро-графическая подготовка, компьютерная графика, учебный процесс.

Guznenkov V.N.¹, Yakunin V.I.², Seregin V.I.³, Zhurbenko P.A.⁴

¹PhD in Pedagogy, ²PhD in Engineering, ³PhD in Engineering, ⁴Senior Lecturer, Bauman Moscow State Technical University

PREPARATION FOR GRAPHIC DISCIPLINES IN MAGISTRACY

Abstract

Proposed geometric-graphic preparation in magistracy of the Technical University. It describes the subject area disciplines. Proposed curriculum.

Keywords: geometric-graphic preparation, computer graphics, the learning process.

Высшее профессиональное образование Российской Федерации перешло на двухступенчатую подготовку: бакалавриат и магистратура. По немногим направлениям подготовки сохранили выпуск специалистов.

В отличие от бакалавров, область профессиональной деятельности магистров включает научную и педагогическую деятельность, а также разделы науки и техники, содержащие совокупность средств, приемов, способов и методов человеческой деятельности, направленной на создание конкурентоспособной продукции.

Профессиональные компетенции магистра обеспечиваются, в том числе, геометро-графической подготовкой. Вот некоторые из них:

- способность проектировать детали и узлы конструкций в соответствии с техническими заданиями и использованием стандартных средств автоматизации проектирования;
- способность разрабатывать рабочую проектную и техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы;
- способность применять современные программные средства для разработки проектно-конструкторской и технологической документации;
- способность подготавливать технические задания на разработку проектных решений, разрабатывать эскизные, технические и рабочие проекты технических разработок с использованием средств автоматизации проектирования и передового опыта разработки конкурентоспособной продукции ...

В таком случае уместно говорить о геометро-графическом образовании в техническом университете: геометро-графическая подготовка на младших курсах и геометро-графическая подготовка в магистратуре.

Геометро-графическая подготовка на младших курсах традиционна. Она включает в себя учебные дисциплины: начертательная геометрия, инженерная графика и компьютерная графика. Продолжительность геометро-графической

подготовки на младших курсах: 2 – 3 семестра. Учебные дисциплины начертательная геометрия, инженерная графика и компьютерная графика сегодня претерпевают серьезные изменения [1, 2, 3], но это в области общетехнических дисциплин.

Геометро-графическая подготовка в магистратуре определяется будущей научно-исследовательской, проектно-конструкторской или производственно-технологической профессиональной деятельностью выпускника технического университета. В этом случае предметная область геометро-графических дисциплин, это формообразование и создание технической документации – текстовой и графической [4].

Существует много систем автоматизированного проектирования различных фирм – разработчиков (Autodesk, Siemens, Аскон и др.). Все они позволяют, в той или иной мере, производить инженерные расчеты и выпускать техническую документацию в автоматическом и полуавтоматическом режиме.

Формообразование, т.е. моделирование – это интеллектуальная деятельность специалиста [5]. Электронное геометрическое моделирование выполняется в соответствии со стандартами: ГОСТ 2.051-2013 «Электронные документы. Общие положения», ГОСТ 2.052-2006 «Электронная модель изделия. Общие положения», ГОСТ 2.053-2013 «Электронная структура изделия. Общие положения». Проектирование можно осуществлять как по схеме «снизу-вверх», так и по схеме «сверху-вниз». В любом случае электронная геометрическая модель должна отвечать следующим требованиям: изменение значения одной или нескольких размерных зависимостей должно приводить к предсказуемым изменениям геометрической формы электронной геометрической модели детали. Ограничения: геометрические, топологические, размерные [6].

При разработке учебных планов за основной пакет взят Autodesk Inventor. Это объясняется многими причинами. В том числе, опрос работодателей, проведенный руководством факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н.Э. Баумана, показал приоритетность продуктов компании Autodesk. Компании – разработчику систем автоматизированного проектирования Autodesk принадлежит целая линейка программных продуктов: Autodesk AutoCAD, Autodesk Inventor, 3DMax, Fusion, Alias и др, что снимает проблему экспорта из одного приложения в другое.

На кафедре «Инженерная графика» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана) разработаны магистерские учебные программы по инженерной компьютерной графике на основе Autodesk Inventor – выполнение электронных конструкторских документов: трехмерные модели деталей и сборочных единиц, электронные чертежи деталей и сборочных единиц со спецификацией [7, 8]. Дисциплина полностью поддержана технически, организационно и методически [9, 10, 11].

Литература

1. Серегин В.И., Иванов Г.С., Суркова Н.Г., Боровиков И.Ф. Новые подходы к преподаванию начертательной геометрии в условиях использования информационных образовательных технологий // Инженерный вестник. – 2014. – № 12. – С. 44.
2. Бочарова И.Н., Демидов С.Г. Актуальные проблемы преподавания проекционного черчения в техническом университете // Инженерный вестник. – 2015. – № 4. – С. 14.
3. Гузненков В.Н. Тенденция развития геометро-графического образования в техническом университете // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 131–137.
4. Якунин В.И., Гузненков В.Н. Геометро-графические дисциплины в техническом университете // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 17. – С. 191–195.
5. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Модель как ключевое понятие геометро-графической подготовки // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 4. – С. 82–87.
6. Серегин В.И., Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Компьютерная графика. 3D-моделирование: базовый курс: Программа учебной дисциплины (на платформе Autodesk Inventor). – М., МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – 6 с.
7. Серегин В.И., Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Инженерная компьютерная графика. Выполнение электронных конструкторских документов: трехмерные модели деталей, электронные чертежи деталей: Программа подготовки и переподготовки специалистов (на платформе Autodesk Inventor). – М., МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – 7 с.
8. Серегин В.И., Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Инженерная компьютерная графика. Выполнение электронных конструкторских документов: трехмерные сборочные единицы, электронные чертежи и спецификации: Программа подготовки и переподготовки специалистов (на платформе Autodesk Inventor). – М., МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – 6 с.
9. Гузненков В.Н., Демидов С.Г. Autodesk Inventor в курсе инженерной графики. Учебное пособие для вузов. – М.: Горячая линия–Телеком, 2009. – 144 с.
10. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Autodesk Inventor 2012. Трехмерное моделирование деталей и создание чертежей: учеб. пособие. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 120 с.
11. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Информационное оснащение аудиторных занятий // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 249–252.

References

1. Seregina V.I., Ivanov G.S., Surkova N.G., Borovikov I.F. Novye podkhody k prepodavaniyu nachertatel'noy geometrii v usloviyakh ispolzovaniya informatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy // Inzhenernyy vestnik. – 2014. – № 12. – S. 44.
2. Bocharova I.N., Demidov S.G. Aktualnye problemy prepodavaniya proektsionnogo chereniya v tekhnicheskom universitete // Inzhenernyy vestnik. – 2015. – № 4. – S. 14.
3. Guzenkov V.N. Tendentsiya razvitiya geometro-graficheskogo obrazovaniya v tekhnicheskom universitete // Innovatsii v obrazovanii. – 2014. – № 12. – S. 131–137.
4. Yakunin V.I., Guzenkov V.N. Geometro-graficheskie distsipliny v tekhnicheskom universitete // Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya. – 2014. – № 17. – S. 191–195.
5. Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Model kak klyuchevoe ponyatie geometro-graficheskoy podgotovki // Alma mater. – 2013. – № 4. – S. 82–87.

6. Seregin V.I., Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Kompyuternaya grafika. 3D-modelirovanie: bazovyy kurs: Programma uchebnoy distsipliny (na platforme Autodesk Inventor). – M., MGTU im. N.E. Bauman, 2016. – 6 s.
7. Seregin V.I., Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Inzhenernaya kompyuternaya grafika. Vypolnenie elektronnykh konstruktorskiykh dokumentov: trekhmernye modeli detaley, elektronnye chertezhy detaley: Programma podgotovki i perepodgotovki spetsialistov (na platforme Autodesk Inventor). – M., MGTU im. N.E. Bauman, 2016. – 7 s.
8. Seregin V.I., Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Inzhenernaya kompyuternaya grafika. Vypolnenie elektronnykh konstruktorskiykh dokumentov: trekhmernye sborochnye edinit'sy, elektronnye chertezhy i spetsifikatsiya: Programma podgotovki i perepodgotovki spetsialistov (na platforme Autodesk Inventor). – M., MGTU im. N.E. Bauman, 2016. – 6 s.
9. Guzenkov V.N., Demidov S.G. Autodesk Inventor v kurse inzhenernoy grafiki. – M.: Goryachaya liniya–Telecom, 2009. – 144 s.
10. Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Autodesk Inventor 2012. – M.: DMK Press, 2012. – 120 s.
11. Guzenkov V.N., Zhurbenko P.A. Informatsionnoe osnaschenie auditornykh zanyatiy // Theory and practice of social development. – 2013. – № 12. – S. 249–252.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.182

Жеребятникова Г.В.

ORCID: 13.00.01, Кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет
**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
 БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Аннотация

Статья посвящена внедрению кейс-технологии в образовательный процесс современного вуза, что способствует формированию «созидательной активности будущего педагога», актуальность формирования которой определена потребностями развития педагогической практики вузов.

Ключевые слова: кейс-технология, созидательная активность, будущий педагог.

Zharebjatnikova G.V.

ORCID: 13.00.01, Candidate of pedagogical sciences, Zabaikalsky State University

**CASE TECHNOLOGY AS A MEANS OF CREATING FUTURE TEACHERS CREATIVE ACTIVITY
 IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN UNIVERSITY**

Abstract

The article is devoted to the introduction of case technology in the educational process of the modern University that fosters a "creative activity of the future teacher", the relevance of forming which defined development needs of pedagogical practice of universities.

Keywords: case technology, creative activity, future teacher.

Стремительные перемены в социально-экономической, политической и культурной жизни нашего общества требуют кардинальных изменений в сфере образования на всех его уровнях. Как указано в проекте «Концепции развития поликультурного образования в РФ» (2010 г.), «главной гарантией успешной модернизации страны и повышения благосостояния граждан является целенаправленная созидательная активность новых поколений» [6].

Раскрывая особенности педагогики поддержки инициатив молодёжи, С. С. Гиль говорит о том, что «современная высшая школа призвана не просто, обеспечить студентам качественное формирование предметных знаний и умений, но и стать фактором развития его созидательной активности, позволяющей личности быть благополучной в постиндустриальном обществе» [2, 7].

Созидательную активность мы рассматриваем как форму над ситуативной активности будущих педагогов, компонентами которой в единстве выступает: наличие оптимальной мотивации, уровень развития творческих способностей и умений, проявление самостоятельности и способности к самоорганизации в социально значимой деятельности, а также рефлексивные умения и навыки будущего педагога [3, 66].

Целью нашего исследования являлось обоснование использования кейс технологии как средства формирования созидательной активности будущих педагогов в образовательном процессе современного вуза. Для решения этого вопроса нами была организована работа на базе ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет». В работу были включены студенты филологического, исторического факультетов, направления «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» и профиль «Историческое образование». Нами было выдвинуто предположение, что формирование созидательной активности будущих педагогов возможно через применение на практических занятиях кейс технологии в ходе изучения дисциплины «Педагогика» (раздел «Введение в педагогическую деятельность»).

Кейс технологии (англ. Case «случай, обстоятельство, дело») – это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование новых качеств и умений [4, 49].

Основной целью данной технологии является развитие способности прорабатывать различные проблемы и находить их решение, научиться работать с информацией. При применении кейс технологии на занятиях наблюдается сочетание педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы, творчества преподавателя и студента.

С целью формирования созидательной активности будущих педагогов на практических занятиях мы использовали педагогические ситуационные задачи из учебного пособия «Педагогика в задачах: практикум для студентов высших и средних учебных заведений» Т.В. Лучкиной, И.В. Николаюк.

При оценке результатов решения ситуационных задач мы опирались на мнение А.Н. Галагузова, подчеркивающего, что «оценка качества решения ситуационных задач чрезвычайно субъективна; она может происходить только в режиме беседы (интервью) на основе вопросов, не допускающих четких однозначных ответов. Оценить можно только качество усвоения алгоритма решения задач» [1, 18].

Решение студентами ситуационных задач на практических занятиях предполагало использование следующего алгоритма,

1. На какую информацию Вы обратили внимание при чтении контекста задачи?
2. Предложите свой вариант (способ) решения задачи. Опишите последовательность Ваших шагов.
3. Какими компетенциями должен обладать учитель при решении данной задачи?
4. Какой информации вам не хватает для решения задачи?
5. Какая информация была для Вас «лишней»?

Этим алгоритмом руководствовались как преподаватель, так и студенты. В нашем опыте решение ситуационных задач проходило в форме диалогического общения преподавателя со студентами и студентов между собой. Нами поощрялось каждое высказывание студентов, поддерживалась доброжелательная атмосфера коллективного обсуждения проблемы. Предлагаемые нами ситуации давали возможность инициировать субъектную позицию студентов, создать творческую атмосферу занятия, включая студентов в процесс ценностно-творческого взаимодействия, помочь студентам использовать полученные ранее теоретические знания в самых разных ситуациях, что и позволило создать благоприятные условия для выявления уровня знаний студентов в сфере их будущей профессиональной деятельности. В процессе решения ситуационных задач преподаватель выполнял роль модератора, помогая организовать процесс свободной коммуникации, обмен мнениями между студентами.

Приведем пример ситуационной задачи, предложенной студентам для решения:

1) Выберите одну из школ города, изучите отношение к школе ее учеников, персонала, педагогов и руководителей, родителей и выпускников. Разработайте проект формирования имиджа школы, «Визитная карточка», буклет, презентации образовательного учреждения, объединенных единым узнаваемым стилем и оформлением с целью повышения привлекательности школы, в первую очередь, для родителей, учащихся и персонала [5, 48]. Решение задачи направлено на развитие креативности будущих педагогов, развитие творческого мышления, воображения, т.к. для выявления отношений к школе всех ее будущих педагогов необходимо разработать анкеты, провести анкетирование, сделать выводы по его результатам и учесть их в разработке «Визитной карточки». При решении данной задачи формируется активность студентов посредством их включения в различные виды самообразовательной деятельности. Подготовка проекта осуществляется за счет реализации творческого потенциала студентов.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем следующее, что использование кейс – технологии в образовательном процессе вуза действительно, способствует формированию созидательной активности будущих педагогов, так как формируется активность будущего педагога; процесс обучения становится более интенсивным; деятельность студентов носит эвристический характер; прослеживается взаимосвязь обучения с практикой.

Литература

1. Галагузов, А. Н. Социально-педагогические задачи: учебное пособие / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 191 с.
2. Гиль С. С. Педагогика поддержки инициатив молодежи. М.: Социальный проект, 2004. 192 с.
3. Жеребятникова Г.В. Характеристика созидательной активности будущего социального педагога// Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №1; URL: www.science-education.ru/101-5334 (дата обращения: 26.01.2016)
4. Кейс-технологии как условие активизации самостоятельной работы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
5. Лучкина Т.В., Николаюк И.В. Педагогика в задачах: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование / Чита, 2012. (Издание 2-е, переработанное и дополненное).
6. Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации от 02.04.2010 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>

References

1. Galaguzov, a. n. socio-pedagogical tasks: study guide/a.n. Galaguzov, m.a. Galaguzova, i.a. Larionova. -M.: VLADOS, 2008. -191 s.
2. Gil s. Pedagogy support youth initiatives. PM: social project, 2004. with 192.
3. Žerebâtnikova G.v. characteristic of creative activity of the future social pedagogue//contemporary problems of science and education. -2012. – №1; URL: www.science-education.ru/101-5334 (date: 26.01.2016)
4. Case technology as condition of activization of independent work. [Electronic resource]. Access mode: <http://festival.1september.ru>.
5. Lučkina t.v., Nikolayuk I.v. Pedagogy in tasks: scholastic-methodical allowance for tertiary students enrolled in teacher education 050100/Chita, 2012. (Revision 2, revised and expanded).
6. The draft of the concept of development of multicultural education in the Russian Federation from 02.04.2010 [electronic resource]//access mode: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.083

Комаров А.С.

ORCID: 0000-0002-0276-2290, Доцент, кандидат филологических наук,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ВУЗЕ*Аннотация*

Статья посвящена проблеме развития социальных навыков на занятиях иностранным языком в вузе на примере навыка критического мышления. Критическое мышление рассматривается как навык аналитического рассмотрения информации, преодоления упрощенного подхода в суждениях и в результате достижение более объективной оценки события. В статье автор фокусирует внимание преподавателя на особенностях работы с данным социальным навыком, в ходе формирования и развития которого реализуются практические цели изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Автор выделяет три значимых вида деятельности (когнитивная, информационная и социально-личностная) в работе с информацией и описывает их содержание. В статье утверждается, что деятельность, направленная на стимулирование использования навыка критического мышления в учебном процессе, способствует реализации требований к современному процессу обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, социальные навыки, навык критического мышления, современный процесс изучения иностранного языка.

Komarov A.S.

PhD in Philology, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

**CRITICAL THINKING SKILL STIMULATION IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION
AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION***Abstract*

The article is devoted to the stimulation of critical thinking skill as one of the life skills in foreign language teaching at institutions of higher education. The author considers critical thinking as a skill to analyze information, to avoid a simplistic approach to it and as a result to more objectively assess different types of information. In the article, the author focuses on the ways of stimulating the skill, which promote the process of foreign language learning. The author distinguishes and describes three important kinds of teaching activities carried out in the process of working on information. The author of the article argues that critical thinking skill stimulation in the process of professionally biased foreign language learning meets the present-day requirements to the process of foreign language instruction at institutions of higher education.

Keywords: professionally-biased foreign language teaching, life skills, critical thinking skill, the present-day foreign language learning.

Невозможно говорить о полноценном профессионально ориентированном процессе преподавания иностранного языка, если не включать в него виды деятельности, которые способствуют развитию социальных навыков, таких как толерантность к чуждому мнению, сотрудничество, планирование деятельности и её оценка, принятие решений, межличностное взаимодействие в коллективе, воздействие на мнения окружающих. К таким навыкам относится и критическое мышление.

На наш взгляд, в профессионально ориентированном процессе обучения иностранному языку пришло время для некоторого смещения акцентов между развитием общекультурных компетенций и языковой подготовкой в пользу общекультурных компетенций, среди которых немаловажную роль играют социальные навыки. Перед преподавателем иностранного языка всегда приоритетной задачей являлась задача обучения определённому языковому материалу и развития речевых навыков, то есть практические задачи. Развивающие и воспитывающие задачи выполнялись как бы в ходе выполнения практических задач обучения языку. Однако сегодня в системе получения высшего образования работодатели и эксперты в области образования отмечают значительный разрыв между высоким уровнем знаний и информированности выпускников вузов и совершенно недостаточным уровнем развития их социальных навыков.

Таким образом, с очевидной ясностью наметилась потребность в несколько иной расстановке приоритетов, то есть внимание преподавателя необходимо перенести и сфокусировать именно на развитии социальных навыков обучающихся. Сделать это тем более необходимо в связи с тем, что процесс перестановки акцентов происходит и в более широком плане, а именно в плане понимания образованности как таковой. На передний план в понимании образованности перемещаются такие её характеристики как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [1, с. 9]. А ведь данный перечень характеристик образованности, как не трудно заметить, непосредственно связан с социальными компетенциями. Следовательно, сегодня перед преподавателем иностранного языка встает проблема либо включить в перечень практических задач развитие общекультурных компетенций, либо придать развитию общекультурных компетенций главенствующее значение. Данная перестановка акцента выражается в том, что освоение языкового материала и развитие речевых умений и навыков должно происходить в процессе работы над социальными компетенциями, а не наоборот.

В данной статье мы рассматриваем критическое мышление как социальный навык, формирование и развитие которого становится практической целью деятельности преподавателя на занятии иностранным языком, в ходе которой и происходит изучение студентом иностранного языка.

Используя толкование слова «критический» [2, с. 177], мы определили бы критическое мышление как навык аналитического рассмотрения информации, формирования многостороннего суждения о ней и её сбалансированной оценки. Таким образом, критическое мышление можно рассматривать как навык рассмотрения одного события с разных сторон, предоставления альтернативных точек зрения, ведущих к преодолению упрощенного подхода в суждениях, их субъективности, ограниченности, предвзятости и в результате достижению более объективной оценки событий.

Использование критического мышления в процессе обучения иностранному языку направлено на выработку умения взглянуть на потребляемую или производимую информацию, преодолевая односторонность в её восприятии и биполярность оценок типа «верно – неверно», «правильно – неправильно», «хорошо – плохо» и т.д.

Эффективными средствами, с помощью которых преподаватель может реализовывать поставленную цель, являются проблемно-поисковая и проектная технологии в таких формах как круглый стол, дискуссия, проект, презентация и некоторые другие. Именно эти технологии, по нашему мнению, можно рассматривать как достаточно продуктивные в развитии у студентов критического мышления.

Краеугольным камнем работы в данном направлении, на наш взгляд, выступает способность вычленять и формулировать разные углы зрения на то или иное явление. Так каждая предлагаемая в учебниках текстовая информация может быть рассмотрена более объективно через её восприятие с разных позиций. Например, на тему путешествий и туризма можно взглянуть не только как на позитивный процесс расширения горизонтов познания, но и как на процесс наносимого туристами ущерба памятникам культуры и окружающей среде. А мнению о полезности конкуренции на рабочем месте можно противопоставить мнение о большей эффективности кооперации при работе в группе, а также месте авторитарного управления в организации проектной работы и т.д.

Навык критического мышления, как и любой другой, формируется в деятельности. Мы бы выделили три значимых вида деятельности, которые мы назвали по заключенному в них содержанию работы. Это когнитивная, информационная и социально-личностная деятельность студента в работе с информацией.

В информационной деятельности важными действиями нам представляются действия, связанные с процессом сбора информации, определения объективности или необъективности её источника, а также сбора позиций и мнений. На данном этапе работа с информацией проводится без раскрытия аргументации в защиту той или иной позиции. Студенты формируют своего рода обзор прочитанной текстовой информации, в котором представлены введение в проблематику того или иного явления, его актуальность и многогранность. Студенты на данном этапе работы с информацией стараются представить в различной форме широкий спектр существующих вопросов и мнений.

В процессе когнитивной деятельности действия студентов связаны с аналитико-критической обработкой информации. Они выделяют, сравнивают и оценивают аргументацию, сопоставляют факты и суждения, оценивают примеры и другой иллюстративный материал, анализируют и расставляют приоритеты, сравнивают валидность критериев и т.д.

В социально-личностной деятельности на первый план выходят действия, направленные на изучение чужого мнения в непосредственном реальном окружении студента, соотнесение чужого высказывания со своим опытом и знаниями и формирование собственной точки зрения.

Овладение языковым материалом и тренировка речевых навыков осуществляются в процессе деятельности по развитию критического мышления. Так в процессе информационной деятельности студенты, читая материал по той или иной заявленной проблеме, знакомятся с лексикой и составляют глоссарий, как по данной проблеме, так и коммуникативным актам, например, лексические единицы, употребляемые для выражения мнения, согласия или несогласия и т.д. Более того, студенты могут принять участие в устной дискуссии по выбору наиболее интересной или необычной проблемы для круглого стола, написанию эссе с обоснованием своего выбора.

Работа по развитию навыка составления вопросов прекрасно вписывается в социально-личностную деятельность, когда студентам предлагается изучить вопрос через опрос общественного мнения в своем непосредственном окружении, например, в учебной группе, потоке, факультете. Следует заметить, что формальные упражнения на лексику или грамматику в данной ситуации приобретают другое звучание, действительно становятся коммуникативными.

В заключение, хотелось бы отметить, что деятельность, направленная на стимулирование использования социальных навыков, в том числе и навыка критического мышления в учебном процессе, сама по себе способствует реализации требований к современному процессу обучения. Во-первых, в ней естественно происходит смена роли преподавателя. Он переходит с позиции источника знаний на позицию организатора процесса изучения иностранного языка. Более того, он корректирует свою позицию по отношению к высказыванию студента, что проявляется в отсутствии ожидания с его стороны воспроизведения обучающимся представленного им самим или другим источником предметного содержания высказывания. Он становится нацелен на создание собственного высказывания обучающимся на основе заданного извне содержания. Во-вторых, работа по развитию критического мышления вносит изменения и в деятельность студента, так как также естественно заставляет его сменить роль обучаемого иностранному языку на роль изучающего иностранный язык.

Литература

1. Калней В.А., Шишов С.Е., Бухтеева Е.Е. Управление качеством образовательного процесса: монография. М.: Логос, 2015. 271 с.
2. Collins English Dictionary. HarperCollins Publishers, 2001. 924 p.

References

1. Kalney V.A., Shishov S.Y., Buchteeva E.E. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsessa: monografiya. [Quality Management in Education: monograph]. Moscow, Logos, 2015. 271 p.
2. Collins English Dictionary. HarperCollins Publishers, 2001. 924 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.041

Кудакова Н.С.

ORCID: 0000-0002-2926-8428, Доцент, Кандидат педагогических наук, Арзамасский филиал ННГУ

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА**Аннотация**

В последнее время ведутся споры о необходимости оградить ребенка дошкольного возраста от современных технологий. Положительное влияние современных информационных технологий на процесс обучения ребенка неоспоримо. Но возникает вопрос, а оказывает ли компьютер положительное влияние на развитие ребенка или нет. Изучение данной проблемы является одной из задач нашего исследования. Возможно ли развитие современного дошкольника без использования информационно-коммуникационных технологий, стоит ли ограждать его от компьютера; на эти и другие вопросы мы попытались ответить. В статье рассмотрены вопросы влияния компьютерных игр на социально-коммуникативное развитие дошкольников.

Ключевые слова: современные технологии, компьютер, ребенок дошкольного возраста, развитие дошкольника.

Kudakova N.S.

ORCID: 0000-0002-2926-8428, Associate professor, PhD in Pedagogy,

Arzamas branch UNN

THE IMPACT OF COMPUTER GAMES ON THE SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILD**Abstract**

In recent years, there is debate about the need to protect the child of preschool age from modern technologies. The positive impact of modern information technologies in the child's learning process is undeniable. But the question arises, whether the computer has a positive impact on the development of the child or not. The study of this problem is one of the objectives of our study. whether the development is possible without the use of modern preschool information and communication technologies, it is worth to protect it from the computer; to these and other questions we tried to answer. The article discusses the influence of computer games on the development of preschool children.

Keywords: advanced technology, computer, child of preschool age, preschool development.

Дошкольный возраст – возраст быстрых изменений в развитии. От того, что и как закладывается в данный период, зависит дальнейшее обучение и развитие личности в целом. Основным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Однако в последнее время все чаще ребенок, конечно, не без помощи взрослого, предпочитает компьютерные игры. Конечно, существует многообразие такого рода игр, которые в занимательной форме, с помощью сказочных мультипликационных персонажей помогают дошкольнику и младшему школьнику постигать основы грамотности и формируют математические представления. Но определим, насколько игры такого рода способствуют развитию ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что содержание Программы дошкольного образования и развития должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей. Одним из которых является социально-коммуникативное развитие [2].

Согласно ФГОС дошкольного образования социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Самый застенчивый ребенок в процессе игры за компьютером легко находит общение со сказочным персонажем, помогает ему в решении проблем, становится самостоятельным в принятии какого-либо решения. Девочки с увлечением «одевают» виртуальных кукол, обустривают их быт. Они справляются с этой задачей легко, ведь программа помогает совершать действия. Компьютерные игры знакомят ребенка с правилами дорожного движения, поведению в общественных местах, правилах личной гигиены и др. В процессе компьютерной игры ребенок не испытывает трудности в раскрашивании картинок, составлении фигур из более мелких и таких неудобных для манипуляций. И в этом случае взрослые не переживают, что заигравшись дошкольник может мелкую деталь случайно проглотить. В дальнейшем необходимо виртуальные действия совершать в повседневной жизни, чтобы закрепить полученные навыки. И в этом с целью позитивного настроя в выполнении совершаемых действий на первых этапах необходимо участие взрослого.

Компьютерные игры позволяют ребенку знакомиться с решением бытовых проблем. Среди которых уборка комнаты, приготовление еды, полив цветов и т.п. такого рода игры привлекают дошкольника, прежде всего, яркостью красок и необычностью исполнения. Но еще раз подчеркнем необходимость закрепления виртуальных навыков в повседневной жизни. Важно также отметить эмоциональный настрой ребенка. То, чем он занимался виртуально, приносило только положительные эмоции. Необходимо, чтобы повседневная деятельность также несла только положительные эмоции.

Говорить о неоднозначности заботы о виртуальном питомце мы не будем. Этот аспект имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Такие игры несут, как правило, прежде всего, возможность показать ребенку, что питомец требует от него дополнительных усилий, что отсутствие внимания и должной заботы может привести к непоправимым последствиям. И чтобы завести дома зверька – надо хорошо подумать, – сможет ли он воспитать своего питомца на должном уровне.

Возможность поделиться радостью успеха в компьютерной игре со взрослыми или сверстниками укрепляет его самооценку и формирует установку на успех.

Таким образом, грамотное использование компьютерных игр способствуют социально-коммуникативному развитию дошкольника.

Литература

1. Кудаква Н.С. Формирование ИКТ – компетентности в условиях реализации ФГОС. //В сборнике: Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 443-447.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 13.02.2016).

References

1. Kudakova N.S. Formirovanie IKT – kompetentnosti v usloviyah realizacii FGOS. //V sbornike: Gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty: problemy preemstvennosti i vnedreniya sbornik materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015. S. 443-447.

2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktjabrja 2013 g. N 1155 g. Moskva "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya" [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashheniya 13.02.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.059

Лунева Е.В.

ORCID: 0000-0001-5014-1109, Кандидат филологических наук, доцент,

Белгородский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ В СЕЛЬСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ШКОЛЕ ИСКУССТВ)

Аннотация

Работа по созданию фольклорного ансамбля детской музыкальной школы в условиях сельской местности должна быть правильно спланирована. В сельской местности, как правило, нет конкурсного отбора на отделение фольклора, приходят дети разных возрастов и с разными вокальными навыками. В процессе работы преподавателю необходимо выявить лучшие природные стороны ребенка, развить их и раскрыть. Чем интереснее и своеобразнее будет каждый участник коллектива, тем ярче творческое лицо ансамбля в целом.

Ключевые слова: фольклор, воспитание, творчество, музыка, традиции.

Luneva E.V.

ORCID: 0000-0001-5014-1109, PhD in Philology, Assistant professor, Belgorod State University

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF CHILDREN FOLKLORE ENSEMBLE IN RURAL MUSIC SCHOOL (SCHOOL OF ART)

Abstract

Work to create the folk ensemble of children's music school in the midst of the countryside must be properly planned. In rural areas, there is usually no competition at the Department of folklore, come the children of different ages and with different vocal skills. In the course of work the teacher must identify the best natural hand of the child, to develop them and uncover. What interesting and singular will each Member of the team, the brighter the creative person Ensemble as a whole.

Keywords: folklore, education, creativity, music and traditions.

Состав ансамбля в сельской детской музыкальной школе (школе искусств) во многом зависит от состава тех групп, которые организованы в процессе предварительного набора детей на фольклорном отделении. В идеальном варианте, предполагаются занятия с младшей, средней и старшей группами, в независимости от способностей детей.

Здесь преподаватель выступает в качестве руководителя фольклорного коллектива, дает первоначальные профессиональные навыки, формирует основные представления о сценической культуре поведения, певческой воле, самоконтроле, творческих способностях и т.д. Все это достигается путем систематических репетиций, но, кроме процесса репетиций важен результат, который оценивается и контролируется в четвертных и годовых оценках, а так же в выступлениях ансамблей на концертах в музыкальной школе (ДШИ), контрольных уроках.

Фольклорный ансамбль не может существовать как отдельно взятая дисциплина, параллельно должны преподаваться смежные дисциплины, такие как: постановка голоса, бытовая хореография, фольклорные инструменты, народное музыкальное творчество. Только в этом случае можно добиться должного результата, в противном случае, обучение будет односторонним. Возможно, коллектив будет выглядеть привлекательно, но при более подробном рассмотрении и анализе наглядно вырисуются пробелы как в постановке голоса, так в хореографии и в региональных принадлежностях того или иного произведения. Работа должна быть систематично и правильно спланирована.

В условиях сельской местности создать фольклорный коллектив не легко. Во-первых, не всегда фольклорное отделение привлекает достаточный контингент учащихся, так как оно не всем доступно по восприятию, дети и родители зачастую не понимают значимости фольклористики в жизни, а раз это не понятно – значит это не нужно. Поэтому преподавателю приходится наглядно показывать и доказывать место фольклора в жизни людей; приобщать детей, да и родителей, к традициям и обрядам старины, к бытности песенной поэзии и танцам.

Во-вторых, как таковой, отбор учащихся не может проводиться из-за недостаточного количества детей. В сельской местности, к сожалению, не идет разговора о конкурсной основе на отделение фольклора, сюда приходят дети разных возрастов и с разными вокальными навыками. Интонация, тембр, ритм – выясняется по ходу занятий.

Набор удобнее проводить на уроках музыки в общеобразовательной школе, конечно с разрешения учителя. Предварительно следует договориться с учителем о предоставлении определенного количества времени на уроке для того, чтобы дать информацию о фольклорном отделении, о творческих перспективах.

Первую репетицию фольклорного ансамбля желательно провести, по возможности, в самом скором будущем, не откладывая надолго. На эту репетицию приходят все желающие. У преподавателя должен быть весь список пришедших, желательно с двумя или более графами, куда включаются интонация, тембр, ритм. Прослушивание детей проводится по одному человеку, при помощи знакомой песенки или какой-либо легкой попевки, желательно под аккомпанемент самого учителя. Проводимая репетиция должна быть яркой и запоминающейся. В репетиционный процесс можно включить игру с несложной попевкой, разучивание простейшего бытового танца и даже игру на шумовых инструментах.

В конце репетиции обязательно указать на основные законы дисциплины:

1. Репетиция проводится при любом количестве учащихся;
2. Репетиция всегда начинается вовремя.

Это мобилизует детей, прививает чувство ответственности друг перед другом. Обязательно определяется расписание дисциплины, записывается в дневник и журнал учета посещаемости участников.

Рассмотрим две основные формы занятий, которые используются в репетиционном и учебном процессе фольклорного коллектива: игра и импровизация [1].

Игра – это форма досуга и отдыха, а так же средство воспитания детей, передача им необходимого жизненного опыта. Это неотъемлемая часть культуры народа, в которой прослеживаются традиции прошлого и настоящего. В своей совокупности традиционные народные игры и забавы представляют собой исключительное богатство содержания и разнообразия форм. Эта форма очень интересна для детского восприятия. Дети незаметно для себя входят в мир метроритма, мелодики, движений.

Импровизация – эта форма применяется во взрослых коллективах, имеющих определенный опыт, но на первоначальном этапе в фольклоре импровизация может быть в игровых песнях, колыбельных, зазывалках, в простейших хороводных, обрядовых песнях. Не обязательно добиваться сразу чистоты интонирования. Дети интуитивно находят свою партию, вырабатывая свою индивидуальность. Кроме того, именно детская психология, их открытость, восприимчивость позволяет импровизировать во время игры и наоборот, играть во время импровизации.

Фольклорный ансамбль является коллективом творческих индивидуальностей, поэтому руководителю крайне важно индивидуально подходить к каждому участнику. В процессе работы необходимо выявить природные данные ребенка, развить их и раскрыть. Чем интереснее и самобытнее будет каждый участник коллектива, тем ярче творческое лицо ансамбля в целом.

При индивидуальном подходе необходимо сохранить естественность каждого участника, начиная от голоса и заканчивая пластикой. Природа народного пения такова, что в основе лежит разговорная интонация, поэтому при первоначальной постановке голоса лучше начинать с разговорного интонирования. Необходимо проговаривать текст произведения в правильном ритме, со свободными связками. Не крича, спокойно, напевно. Только после этого можно пробовать напевать мелодию, но опять же спокойно и не громко [2].

Испокон веков в быту народное пение передавалось по принципу от старшего к младшему и если у детей младшего возраста игровые припевки, зазывалки и т.д. интонационно мало отличались, то по мере взросления диапазон расширялся естественным путем, репертуар постепенно усложнялся, развивался голос и слух. К сожалению, подобная преемственность частично утрачена и преподавателю необходимо учить детей на собственном примере, прививая основы народного пения.

Занятия, желательно, начинать в возрасте 5-6 лет. Именно в это время различие между разговорной речью ребенка и пением незначительны. В этот период звучание детского голоса соответствует некой форме народного звукоизвлечения. Однако практика показывает, что проблема правильного звукоизвлечения не может решиться сама собой, особенно тогда, когда принимаются все дети без отбора.

Часты случаи, когда у детей плохо налажена координация слуха и голоса. Это проявляется в разной степени, одни из них не могут повторить ни единого звука, другие поют 2-3 звука, но диапазон очень ограничен, третьи могут петь свою партию сольно, но теряются при пении ансамблем. В этом случае у руководителя должно быть огромное терпение, трудоспособность, доверие и старание детей. Только в этом случае обязательно будет результат.

Неправильное звукоизвлечение может проявиться за счет неверного резонирования – например, глоткой. За счет неправильного положения языка, за счет внутренней зажатости. Для того чтобы снять общее напряжение необходимо уяснить основополагающие моменты певческой работы с детьми:

- прежде чем начать занятие необходимо снять внутреннее напряжение, ощутить психологическую и физическую раскованность;
- петь только «своим» голосом, сохраняя естественную окраску, свой тембр. Поэтому необходимо начинать пение в зоне примерных звуков, спокойно, избегая крайних звуков диапазона;
- петь на дыхании с опорой на диафрагму, уметь ощущать взаимосвязь дыхания и звуковой волны;

- петь открытым грудным резонатором. При этом следует сразу же пресекать резонирование горлом или глоткой. Такой звук динамически сильный, но тембр получается не естественный, часто совсем не красивый;
- петь в высокой певческой позиции, которая достигается за счет купола (зевка). Эта позиция достигается за счет поднятия неба и язычка;
- петь, как говорить, т.е. артикуляция должна быть четкой и мягкой как при разговорной речи [3].

Овладение техническими приемами должно перейти в автоматический режим и отойти на второй план. В конечном результате, все внимание исполнителей концентрируется на образном понимании фольклорного произведения, его сценическом варианте. В процессе работы с участниками фольклорного ансамбля преподавателю необходимо выявить лучшие природные данные ребенка, развить их и раскрыть. Чем интереснее и своеобразнее будет каждый участник коллектива, тем ярче творческое лицо ансамбля в целом.

Литература

1. Агамова Н.С., Слепцова И.С., Морозов И.А. / Народные игры для детей: организация, методика, репертуар. - М., 2006.
2. Алексеев Э.Е. Раннее фольклорное интонирование. - М., 1996.
3. Вемичкина А., Иванов А., Краснопевцева Е. Мир детства в народной культуре. Село Пиеково. Обучение основам музыкальной традиции. - М., 2002.
4. Веретенников И.И. Русская народная песня в школе. Пособие для учителей и учащихся. - Белгород, 1994.
5. Гилярова Н.Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству (1-2 год обучения). - М.: изд-во «Родник», РСЛФА, 1996.
6. Громева М.С. Материалы о возрастных особенностях морфологии иннервации гортани и мягкого нёба / Развитие детского голоса. - М., 1963.
7. Дети и народная культура. VI Виноградовские чтения. - Иркутск, ОЦНТИД, 2005.
8. Детские фольклорные школы. Проблемы. Перспективы /Сост. И. В. Козлова. - М., МК РФ ГРДНТ, 2009.
9. Шамина Л., Браз С., Медведева М., Куприянова Л. Специфика учебно-воспитательной работы в фольклорных певческих коллективах. Методическое пособие. - М., 2004.

References

1. Agamova N.S., Sleptsova I.S., Morozov I.A. / Folk games for children: organization, methodic, repertoire. – M., 2006.
2. Alexeev E.E. Early folk intonation. – M., 1996.
3. Vemichkina A., Ivanov A., Krasnopevtseva E. World of youth in folk culture. Piekovo village. Teaching of music tradition basis. – M., 2002.
4. Veretennikov I.I. Russian folk song in school. Tutorial for teachers and pupils. – Belgorod, 1994.
5. Giliarova N.N. Chrestomathy of Russian folk creation (1-2 year of education). M.: “Rodnik”, RSLFA, 1996.
6. Gromeeva M.S. The materials about age features of morphological innervation of larynx and soft palate./ in coll. Evolution of children voice. – M., 1963.
7. Children and folk culture. VI Vinogradovskie readings. – Irkutsk, OCNTD, 2005.
8. Children’s folk schools. Problems. Perspectives. (Edit. By I.V. Kozlova). – M., MK RF GRDNT, 2009.
9. Shamina L., Brazil, Medvedev M. Kupriyanova L. The specificity of teaching and educational work in folklore singing groups. Methodological manual. - M., 2004.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.103

Майгельдиева Ж.М.¹, Майгельдиева Ш.М.², Кубенова М.А.³

¹Доцент, кандидат филологических наук, ²Профессор, Доктор педагогических наук, Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата, ³Преподаватель, Кызылординский многопрофильный гуманитарно-технический колледж

ОБ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация

В работе исследуется синтаксическая интерференция в русской речи обучающихся, определяется уровень владения, предлагаются упражнения по обучению номинацентрическим предложениям на материале пословиц и поговорок русского языка, даются результаты экспериментальной проверки.

Ключевые слова: номинацентрические предложения, пословицы и поговорки русского языка, интерференция, сингармонический.

Maigeldiyeva Zh. M.¹, Maigeldiyeva Sh. M.², Kubenova M. A.³

¹Associate Professor, PhD in Philology, ²Professor, PhD in Pedagogy, Korkyt Ata Kyzylorda State University, ³lecturer, Kyzylorda multi-field humanitarian-technical college

ABOUT INTERFERENCE IN RUSSIAN SPEECH

Abstract

Research work touches upon the syntactic interference in Russian speech of students is studied, the language skills level is determined, as well as the exercises on teaching nominative-centered sentences based on the proverbs and sayings of the Russian language are offered and the results of the experimental testing.

Keywords: nominative-centered sentences, the proverbs and sayings of the Russian language, interference, singarmonic.

В своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства» Глава государства отметил: «Казахстан – уникальная страна. В нашем обществе причудливо объединились и взаимодополняют, взаимоподпитывают друг друга самые разные культурные элементы. Нам следует

оберегать нашу национальную культуру и традиции во всем их многообразии и величии, собирать по крупицам наше культурное достояние» [1, с.1]. С обретением независимости Республики Казахстан большое внимание уделяется изучению национальных традиций, духовных ценностей. Одной из важнейших задач, поставленных на уровень государственной политики, явилось возрождение огромного, бесценного духовного и культурного наследия, которое в течение многих веков создавалось нашими предками. В этом плане исследование пословиц и поговорок как сохраненного духовного богатства и культурного наследия народа, несомненно, на наш взгляд, имеет огромное значение и не теряет своей актуальности [2, с.7]. Цель исследования - проанализировать интерференцию в русской речи обучающихся, выявить уровень владения, предложить упражнения по обучению номинацентрическим предложениям на материале пословиц и поговорок русского языка, определить результаты экспериментальной проверки.

Термин «Номинацентрические предложения» в современном синтаксисе не получил своего распространения. Чаще всего в теории и практике языке употребителен и принят термин «номинативные предложения», но данные предложения коренным образом отличаются от номинацентрических. Номинацентрические предложения в отличие от номинативных предложений, не имеют определенных ограничений в семантическом оформлении и наполнении номинативного центра. Смысловое значение номинацентрических предложений охватывает все предложение целиком и сфокусировано в номинативном центре номинативного предложения. В лингвистической науке имеются научные работы, посвященные сопоставительному исследованию номинацентрических предложений [3; 4; 5; 6]. Номинацентрическое предложение – это предложение, которое содержит в себе номинативный центр, включающий в себя подлежащее и сказуемое, выраженные номинативными единицами. В ходе их анализа были выявлены 3 типа предложений, в которых номинативный центр представлен по следующим схемам: 1) субстантивная часть речи + субстантивная часть речи - Sn + Sn; 2) инфинитив + инфинитив - Inf + Inf; 3) субстантивная часть речи + инфинитив - Sn + Inf; инфинитив+ субстантивная часть речи - Inf+Sn, или смешанный тип. Анализируя синтаксическую интерференцию, следует отметить, что в лингвистическую науку термин интерференция ввели представители Пражского лингвистического кружка [3, с. 6-7]. Существуют различные точки зрения ученых на интерференцию, а также работы по ее исследованию [3; 7; 8; 9; 10]. Интерференцию на синтаксическом уровне называют синтаксической интерференцией. Она рассматривается как двусторонний процесс, поэтому синтаксические ошибки – это результат влияния синтаксических систем родного и изучаемого языков. Выделяют парадигматическую и синтагматическую интерференции, которую традиционно классифицируют на следующие типы: субституция, недодифференциация, сверхдифференциация, реинтерпретация (переразложение) [7; 11]. Недодифференциация характерна для пословиц, в основе которых номинацентрические предложения. Например, учащийся не различит переносный смысл пословицы *Волков бояться – в лес не ходить*, так как в его понимании будет воспринимать только прямой смысл пословицы, как *«Если волков бояться, то в лес не ходят»*. Сверхдифференциация – это следствие перенесения дифференциальных признаков системы родного языка на систему изучаемого языка, в которой эти признаки отсутствуют. Так, например, учащиеся будут воспринимать как отдельные логические структуры такие синонимические номинацентрические пословицы, как *Без пастуха овцы – не стадо; Где пастух дурак, там и собаки дуры*. или *Родная сторона - мать, чужая – мачеха; Чужбина – калина, Родина – малина*. Объясняется это тем, что при их дословном переводе на родной язык они выражают разные смыслы. Субституция – это отождествление языковых единиц изучаемого языка со сходными языковыми единицами родного языка. Например, в номинацентрической пословице *Мужчина – голова, женщина – шея* вместо слова «голова» в значении «главный» учащийся будет употреблять слово «голова» в значении «часть тела». Это связано с ложным отождествлением значений этих слов со словами родного языка учащегося. Здесь проявляется субституция. Реинтерференция – это замена неродных языковых единиц родными, которая вызвана восприятием одной единицы как двух и, наоборот, двух единиц как одного или же их упрощением. Например, русскую пословицу *«Сердце не камень»* учащийся может употребить, интерпретируя следующим образом *Сердце не камень, кровь не вода*, потому в его родном языке есть родная ему пословица *Қан су емес*.

Синтагматическая интерференция в номинацентрических пословицах и поговорках проявляется в следующем:

1. Ресегментация – это ошибки в речи на втором языке, появляющиеся на синтагматическом уровне. В данном случае интерференция возникает как в результате системных различий и сходств на синтаксическом уровне. Выделяются следующие виды ресегментации: - плюс-сегментация. Например, в русской пословице учащийся может самостоятельно, произвольно добавить слова, например: *(Твое) богатство – не богатство, (наше) единство – богатство*; - минус-сегментация (неупотребление слова в номинацентрическом предложении). Например, учащийся может сказать *«Жизнь - луна: то полная, то нет»* вместо пословицы-оригинала *«Жизнь как луна: то полная, то на ущербе»*.

2. Метатеза - это тип интерференции, который характеризуется тем, что в составе предложения происходит перестановка слов или словосочетаний. Например, вместо номинацентрической пословицы русского языка *«Жена мужу – подруга, а не прислуга»* учащийся может произнести следующее: *«Жена мужу не прислуга, а подруга»*. Кроме того, в этом примере, учащийся отражает свою позицию по отношению к своему отцу как мужу матери, и к своей матери как жене отца, акцентируя на то, что жена – это не прислуга, а подруга мужа.

Традиционная классификация типов парадигматической и синтагматической интерференции в речи билингвов на втором языке в чистом виде не всегда встречаются. Для того, чтобы преодолеть синтаксическую интерференцию требуется совершенствование умений и навыков распознавания, анализа и употребления в речи номинацентрических предложений в русских пословицах и поговорках.

Не случайно, нами был проведен эксперимент, целью которого явились выявление степени владения учащимися номинацентрическими предложениями русского языка (произношение, написание, умение употреблять в речи) и на основе полученных результатов разработать упражнения. Всего информантов – 24. Информантам были даны следующие задания:

Задание 1. В простом предложении *Годы что вода*. а) найдите главные члены предложения; б) определите, чем они выражены.

Информанты выделили главные члены предложения: *годы и вода* и определили, чем они выражены (92%): годы - подлежащее (98); вода - сказуемое (69%). Как видим, затруднения у учеников вызвало определение сказуемого в двусоставном предложении, когда сказуемое выражено именем существительным.

Задание 2. Прочитайте. Определить смысл пословиц. Подчеркните подлежащее и сказуемое, определите, чем они выражены: *Сто голов – сто умов. Волков бояться – в лес не ходить*.

При анализе ответов информантов в первую очередь было обнаружено, что само задание определить смысл пословиц особых затруднений у учащихся не вызывают, большинство учеников справилось с этим заданием. Трудности вызывают задания на нахождение подлежащего и сказуемого и средств их выражения, а также на определение подлежащего и сказуемого, выраженных сочетанием числительного и существительного (сто голов, сто умов) (ошибки обнаружены в ответах 37%), на определение подлежащего и сказуемого, выраженного инфинитивом (бояться, не ходить) (ошибки допустили 28%).

Задание 3. Для выполнения третьего задания информантам были предварительно дан перечень русских пословиц и поговорок: 1. *Без ума голова что лукошко*. 2. *Бедда да мука – та же наука*. 3. *Богатому базар – базар, бедному – взгляд*. 4. *Богатство не идеал*. 5. *Вода и огонь – молчаливые враги*. 6. *Время – судья*. 7. *Глаза – бирюза, а душа – сажка*. 8. *Глазом косить – в яму угодить*. 9. *Грязью играть – руки марать*. 10. *Девичьи слезы, что роса на восходе солнца*. 11. *Жизнь прожить что море переплыть: побарахтаешься и ко дну*. 12. *Жизнь как луна: то полная, то на ущербе*. 13. *Жить в разлуке – жить в муке*. 14. *Жить да быть – ума копить*. 15. *Молодец что орел, а ума как у тетерева*. 16. *Не все то золото, что блестит*. 17. *Плохой друг что тень: в солнечный день не отвяжется, в ненастный не найдешь*. 18. *Стар – что собака, а мал – что щенок*. 19. *Ученье – свет, а неученье – тьма*. 20. *Человек без Родины, что соловей без песни*.

При выявлении номинацентрических предложений в пословицах и поговорках русского языка и, соответственно, их правописания обучающимся было предложено на каждый пункт правила подобрать примеры из пословиц и поговорок русского языка: 1) Простое двусоставное предложение, номинативный центр которого представлен по следующей схеме: субстантивная часть речи + субстантивная часть речи - Sn + Sn. 2) Простое двусоставное предложение, номинативный центр которого представлен по следующей схеме: инфинитив + инфинитив - Inf + Inf. 3) Простое двусоставное предложение, номинативный центр которого представлен: субстантивная часть речи + инфинитив - Sn + Inf. 4) Простое двусоставное предложение, номинативный центр которого представлен: инфинитив+субстантивная часть речи - Inf+Sn. 5) Сложносочиненное номинацентрическое предложение. 6) Сложноподчиненное номинацентрическое предложение. 7) Бессоюзное сложное номинацентрическое предложение. Наиболее легко справились ученики с подбором примеров к пунктам 1,2 затруднения вызвали пункты 3,4,5,6 и особенно пункт 7.

Задание 4. С целью выявления того, ясно ли учащимся понятие номинацентрических предложений в пословицах и поговорках русского языка, было предложено следующее задание: Сравнить следующие предложения. Выписать отдельно номинативные предложения, отдельно – номинацентрические предложения.

Учитывая сложность данного задания, отметим, что только 26% учеников смогли понять и выполнить его.

Задание 5. Для определения уровня владения номинацентрическими предложениями русского языка в пословицах и поговорках русского языка и умения использовать их в речи ученикам было предложено задание составить синквейн со словом «Пословица». При составлении синквейна необходимо было употребить номинацентрические предложения. В ходе коллективной работы 24% обучающихся успешно смогли справиться с данным заданием.

Следует отметить, что при выполнении предложенных заданий, в русской речи обучающихся во всех случаях отмечается сингармоническая интерференция, на появление которой влияет сингармонизм казахского языка, а именно особенности сингармонической фонетической системы казахского языка. В русском языке сингармонизм не отмечается в виду его асингармоничности [7; 9; 10; 12].

В итоге эксперимента уровень владения составил 68%. Полученные результаты показывают, что в обучении русскому языку учащихся необходимо уделять внимание работе по обучению номинацентрическими предложениями русского языка с учетом сингармонического характера родного языка обучающихся.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства». – Астана, 2012.
2. Дандис А. О структуре пословицы//Паремииологический сборник. – Алматы, 1998. – 320 с.
3. Джусупов М. Социолнгвистические и лнгвдидактические проблемы языка как средства общения и предмета изучения//Русистика в СНГ. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2002. – с.64-74
4. Сапарова Н.Б.Лнгвдидактические основы обучения студентов-казахов номинацентрическим пословицам русского языка: Автореф.дис.к.п.н. – Ташкент, 2001. – 21с.
5. Бакиров П.У.Семантика и структура номинацентрических пословиц (на материале русского, узбекского и казахского языков). – Ташкент: Фан, 2006. – 250с.
6. Майгельдиева Ж.М., Ашимова М. Лнгвоконтрастивное описание номинацентрических пословиц в русском и казахском языках. – Материалы X международной научно-практической конференции, январь 2014. – том 18. – София, 2014. – с.27-32
7. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. – Ташкент: Фан, 1991. – 240 с.
8. Майгельдиева Ж.М. Фонетико-деривационная интерференция в русской речи казахов// Актуальные проблемы современной лнгвдидактики и лнгвистики: Сборник научных трудов. – Ташкент, 1995. – с.107-108

9. Майгельдиева Ж.М. К вопросу о сингармофонологической характеристике лингво-информационной компетенции студентов технических специальностей в условиях полиязычного образования. – Всероссийская научно-методическая конференция (с международным участием) - 4-6 февраля 2015г.- Оренбург 2015
10. Maigeldiyeva Zh.M. About singarmonic and unsingarmonic phonetic systems in the Kazakh and Russian languages. - Science and innovations in the globalized world: The collection of scholarly papers / edited by V. Dolzhikov, PhD.- San Diego, CA. 2016. – p. 96-105
11. Майгельдиева Ж.М. Фонологические процессы в словообразовательных моделях стыка морфем сингармонического (казахского) и несингармонического (русского) языков. – Автореф.дис...канд.филол.н. – Алматы, 1998. - 32 с.
12. Майгельдиева Ж.М., Джусупов М. Сингармонизм в праславянском, древнерусском и современном казахском языках//Актуальные вопросы в области гуманитарных и социально-экономических наук. (Межвузовский сборник научных трудов). – Ташкент, 1997.- вып.3, с. 11-14

References

1. Poslanie Prezidenta Pespubliki Kazakhstan – Lidera nacji N.A.Nazarbaeva narodu Kazakhstan “Strategia Kazakhstan-2050: Novyi politiceskii kurs sostojavshegosia gosudarstva” – Astana, 2012.
2. Dandis A. O structure posloviy/Premiologicheskij sbornic. – Almaty, 1998. – 320 p.
3. Dzhusupov M. Sociolingvisticie i lingvodidakticheskie problem jiazika kak sredstva obshenia I predmeta izuchenia/Rusistika v SNG – Sankt-Geterburg: Zlatoust, 2002. – p. 64-74
4. Saparova N.B. Lingvodidakticheskie osnovy obuchenia studentov-kazarhov nominacentriceskim poslovicam russkogo jiazika: Aftoref. dis...k.p.n. – Tashkent, 2001. – 21 p.
5. Bakirov P.U. Semantika I struktura nominacentriceskih poslovic (na materiale russkogo, uzbekskogo i kazakhskogo jiazikov). – Tashkent: Fan, 2006. – 250 p.
6. Maigeldiyeva Zh.M., Ashimova M. Lingvokontrastivnoe opisanie nominacentriceskih poslovic v russkom i kazakhskom jiazakah. – Materialy X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, janvar 2014. – tom 18. – Sofia, 2014. – p.27-32
7. Dzhusupov M. Zvukovye sistemy russkogo i kazakhskogo jiazikov. Slog. Interferencija. Obuchenie proiznoshenij. – Tashkent: Fan, 1991. – 240 p.
8. Maigeldiyeva Zh.M. Fonetiko-derivacionnaja interferencija v russkoj rechi kazahov// Aktyalnyje problem sovremennoj lingvodidaktiki i lingvistiki: Sbornic nauchnyh trudov. – Tashkent, 1995. – p.107-108
9. Maigeldiyeva Zh.M. K voprosy o singarmofonologicheskoi harakteristike lingvo-informacionnoi kompetencii studentov tehniceskikh specialjnostei v uslovijah polijiazicnogo obrazovaniya. – Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija (s mezhdunarodnym uchastijem) - 4-6 fevralja 2015 g. – Orenburg, 2015
10. Maigeldiyeva Zh.M. About singarmonic and unsingarmonic phonetic systems in the Kazakh and Russian languages. - Science and innovations in the globalized world: The collection of scholarly papers / edited by V. Dolzhikov, PhD.- San Diego, CA. 2016. – p. 96-105
11. Maigeldiyeva Zh.M. Fonologicheskije processy v slovoobrazovatelnyh sinmodeljah styka morfem singarmonicheskogo (kazakhskogo) i nesingarmonicheskogo (russkogo) jiazikov. – Aftoref.dis...kand.filol.n. – Almaty, 1998. - 32 p.
12. Maigeldiyeva Zh.M., Dzhusupov M. Singarmonizm v praslavjanskom, drevnerusskom i sovremennom kazakh jiazakah//Aktualnye voprosy v oblasti gumanitarnykh i sicialno-ekonomicheskikh nauk. (Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov). – Tashkent, 1997.- vyp.3, p. 11-14.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.049

Миронова Е.В.¹, Новикова Е.М.²

¹ORCID: 0000-0001-8826-6484, ²ORCID: 0000-0002-8415-6189,

Орловский государственный аграрный университет

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ И ДОКУМЕНТАЦИЕЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БАКАЛАВРОВ АПК

Аннотация

В статье рассмотрено – методики работы с документацией и информационными источниками, применяемые в процессе обучения бакалавров АПК общинженерным дисциплинам, на примере дисциплины: «Начертательная геометрия и инженерная графика».

Ключевые слова: бакалавры агроинженерного направления, документация, деловые игры.

Mironova E.V.¹, Novikova E.M.²

¹ORCID: 0000-0001-8826-6484, ²ORCID: 0000-0002-8415-6189, Orel State Agrarian University

INTERACTIVE METHODS OF WORK WITH INFORMATION AND DOCUMENTATION APPLIED IN THE PROCESS OF EDUCATING TO ENGINEERING DISCIPLINES OF BACHELORS IN AGRO INDUSTRIAL COMPLEX

Abstract

In the article it is considered are methodologies of work with documentation and informative sources, applied process of educating of bachelors to Agro Industrial Complex to engineering disciplines, for the example of discipline: "Descriptive geometry and engineering graphic arts".

Keywords: bachelors of agro engineering direction, documentation, business games.

Для обучения бакалавров направления «Агроинженерия» в недавнем времени был разработан ФГОС ВО. В документе четко прописано процентное соотношение занятий, проводимых в интерактивных формах к общему количеству занятий, планируемое по новому стандарту. В зависимости от дисциплины удельный вес занятий,

проводимых в интерактивных формах обучения, может колебаться от 20 до 40% от общего количества аудиторных часов. Это довольно внушительное значение. В связи с этим, каждый преподаватель обязан ввести в свою методику обучения некоторые корректировки в виде новых образовательных технологий.

В традиционных моделях проведения занятий присутствовали классические лекции, практические и лабораторные работы, в которых именно преподаватель играл ведущую роль и являлся основным источником информации и всего образовательного процесса. Такую форму коммуникации можно назвать односторонней, при которой информация просто транслировалась без участия обучающихся бакалавров. Такой способ передачи учебного материала приемлем и сейчас, но только в том случае, если поток изучаемого материала велик, при минимальных затратах времени.

Со временем подход к обучению и овладению профессиональными навыками изменился, и на место монотонных лекций и практик начали приходить занятия, в которых студенты (бакалавры и магистры) стали играть приоритетные роли, а преподаватель стал наблюдателем, советчиком и помощником. Вместе с повышением активности бакалавров на занятиях, изменилось и отношение к источникам информации, и на место рисунков на доске пришли обучающие видео ролики, презентации, компьютерные модели и программы, моделирующие весь производственный процесс и т.д. На занятиях по инженерным дисциплинам многие преподаватели практикуют обучающие фильмы и ролики, поясняющие процесс изготовления, состав и принцип работы технологических узлов и агроинженерных механизмов. Для будущих специалистов агроинженерного профиля такие наглядные пособия и презентации в процессе обучения являются очень важным материалом, так как развивают мыслительную деятельность, увеличивают мотивацию к выбранной профессии, помогают понять и запомнить любой даже самый сложный материал по изучаемой дисциплине.

Для будущей работы бакалавра агроинженерного направления характерно хорошее владение информацией, работа с новым технологическим оборудованием, а так же работа с чертежами, схемами работы и наладки оборудования. Поэтому, так важно, чтобы бакалавры агроинженерного комплекса свободно владели навыками, необходимыми в их дальнейшей профессиональной деятельности. И в этом большую роль играют занятия по профессиональным и общеинженерным дисциплинам, проводимые в интерактивных формах, с применением новейшего информационного оборудования. Задача современного преподавателя не просто научить какой-либо науке или дать информацию, а научить добывать самостоятельно любую информацию и быть готовым активно изучать любую науку. Именно в этом и состоит новая образовательная модель. В таких новых условиях образовательной деятельности хорошо себя зарекомендовали такие методики, как творческие задания в рамках аудиторных самостоятельных работ, работы в малых группах, всевозможные дискуссии, деловые и ролевые игры, лекции – беседы, разработка проекта, просмотр и обсуждение обучающих видеофильмов, мозговой штурм, метод кейсов и многое другое. Каждый из этих методов имеет свои плюсы и свои минусы, но главное в этих методах то, что бакалавр перестал быть просто слушателем, а стал самым главным участником образовательного процесса. В процессе обучения нарабатывается практический опыт работы с информационной технической литературой, современным оборудованием и технологиями и значит, обучаемые специалисты будут более подготовленными к современному оборудованию и новым условиям труда в условиях повышенных требований работодателей.

Интерактивное обучение одновременно решает многие задачи и помогает достигнуть большинства образовательных целей, развить личные и профессиональные навыки, научиться работать в команде и слушать мнение оппонентов, при этом отстаивать и доказывать свою точку зрения.

Литература

1. Миронова Е.В. Роль самостоятельной работы студентов двухуровневой системы подготовки в вузе. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №1. С. 424-427.
2. Миронова Е.В. Применение кейс-метода для оценки персонала при устройстве на работу. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №5. С. 374-377.
3. Миронова Е.В. Сравнительный анализ организации учебного процесса очного и заочного отделения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №5. С. 261-263.
4. Миронова Е.В., Новикова Е.М. Теория формирования активной познавательной деятельности студентов агроинженерного направления в процессе обучения // Успехи современной науки и образования. 2015. №5. С. 109-111.
5. Миронова Е.В. Особенности организации интерактивных и традиционных форм проведения занятий бакалавров агроинженерного комплекса. // Успехи современной науки. 2016. №2.

References

1. Mironova E.V. Role of independent work of students of two-level system of preparation in higher education institution. // Scientific notes of the Oryol state university. Series: Humanitarian and social sciences. 2013. №1. S. 424-427.
2. Mironova E.V. Application a case method for performance appraisal at employment. // Scientific notes of the Oryol state university. Series: Humanitarian and social sciences. 2012. №5. S. 374-377.
3. Mironova E.V. Comparative analysis of the organization of educational process of an internal and correspondence department. // Scientific notes of the Oryol state university. Series: Humanitarian and social sciences. 2015. №5. S. 261-263.
4. Mironova E.V., Novikova E.M. The theory of formation of vigorous cognitive activity of students of the agroengineering direction in the course of training // Success of modern science and education. 2015. №5. S. 109-111.
5. Mironova E.V. Features of the organization of interactive and traditional forms of carrying out occupations of bachelors of the agroengineering complex. // Success of modern science. 2016. №2.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.084

Миронова И.В.

Кандидат экономических наук, доцент кафедры «Государственного финансового контроля, бухгалтерского учета и аудита» Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация

В статье рассматриваются основные научные подходы к исследованию вопроса развития инновационного потенциала преподавателя вуза. Изучение научных подходов, позволит подвести научное обоснование и основу под вопрос развития инновационного потенциала преподавателя вуза, что максимально снизит уровень субъективности и приблизит наше исследование к научной достоверности. Основными научными подходами в данной статье являются: средовой, аксиологический, акмеологический, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный.

Ключевые слова: инновационный потенциал преподавателя вуза, средовой подход, аксиологический подход, акмеологический подход, компетентностный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

Mironova I.V.

PhD in Economics, associate Professor of Department " State financial control, accounting and audit"
Russian economic University. G.V. Plekhanov

SCIENTIFIC APPROACHES IN THE STUDY OF THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

The article considers main scientific approaches to the study of innovative potential of University teachers. The study of scientific approaches, will allow to bring scientific rationale and basis for the development of innovative capacity of a University teacher which will greatly reduce the level of subjectivity and will bring our research to the scientific credibility. The main scientific approaches in this paper are: contextual, axiological, acmeological, competence-based, activity-based, student-centered.

Keywords: innovation potential of University teachers, environmental approach, axiological approach, acmeological approach, competence approach, activity approach, personality-oriented approach.

В современной концепции поиска инновационной личности – как более широкой и синергетической категории, которая обозначена в общегосударственной образовательной доктрине на период до 2020 года, ставит перед научным сообществом новые цели, задачи и поиск решения современных проблем развития научного феномена инновационного потенциала [Шмелева]. Преподаватели вуза с инновационным подходом и активной профессиональной деятельностью являются главным достоянием и локомотивом прогресса высшего учебного заведения и общества. Каждый вид активности в профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза является по мнению О.Б. Михайловой «строительным материалом» из которого будет складываться педагогический стиль, авторский подчёрк, техника и технология деятельности, следствием чего станет эффективное проявление личностных качеств преподавателя вуза в профессиональной педагогической деятельности и может рассматриваться как совокупность видов активности, детерминирующих и стимулирующих развитие инновационного потенциала личности преподавателя вуза [2, с. 85].

Смысловое наполнение инновационного потенциала личности, анализ природы как научного феномена, нашли отражение в работах отечественных ученых А.А. Ангеловский, М.А. Белан, Е.М. Горенкова, Б.Е. Дынькина, Н.В. Лифановой, И.В. Пахно, О.И. Титова, Е.В. Швецова и др. Теоретические и практические основы формирования сущности и содержания понятия «инновационный потенциал личности» в современном социуме, посвящены публикации ученых-практиков: П.И. Андреевой, О.В. Гавриловой, Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, В.Р. Кунафин, О.В. Лукьянов, О.Б. Михайловой, А.А. Понукалина, С.Н. Толстов, М.А. Шмырева и др. Изучение инновационного потенциала личности в профессиональном становлении в системе социокультурного знания нашли отражение в работах А.В. Абрамовой, П.А. Кисляковой, Е.А. Шмелевой, А.А. Червовой, Л.Д. Мальцевой, Н.Ю. Прияткиной, И.В. Попова и др.

Инновационный потенциал личности это - интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность:

- во-первых, по генерированию, разработке, внедрению, реализации и распространению инновации, с последующим целенаправленным изменением образовательной среды, существенно меняющие сложившиеся образовательные технологии и системы, образ деятельности, стиль мышления;
- во-вторых, снятия психо-энергетическое напряжение возникающее между *внутренними* возможностями человека и реальной продуктивной инновационной деятельностью, реализующееся посредством рефлексивно-творческих усилий.

Главная идея концепции понимания сущности инновационного потенциала личности объединяет три взаимосвязанных конструкта: методологический, содержательный (социально-психологический), инструментальный.

Методологический конструкт аккумулирует базовую основу, представляя взаимосвязь и взаимодействие научных подходов к решению исследуемой проблемы, а именно:

1. **Средового** (А.Ю. Горшенин, С.А. Иващенко, И.В. Игнаткович, Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек), на основе которого происходит построение адаптивной инновационной среды подготовки к профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза, в том числе предусматривает опосредованное управление процессом развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза и представляет систему действий субъектов в

инновационной образовательной среде, ориентированную на становление ее в качестве средства диагностики, проектирования и получения результата [Иващенко].

2. **Аксиологического** (М.Я. Виленским, Д.А. Горбачевой, А.В. Кирьяковой, М.И. Кряхтунова, В.В. Мороз, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина, Е.Н. Шияновым) в котором актуализируется мотивационно-ценностная сфера преподавателя вуза как движущую силу развития личностно-профессиональных качеств, где инновационный потенциал выступает элементом человеческого капитала, где овладение инновационными средствами обучения для преподавателя вуза послужит стержнем педагогической свободы, личной автономии и профессионального успеха, создание условий для развития инновационного потенциала и раскрытия инновационной индивидуальности личности преподавателя вуза [Слостенин];

Акмеологического (К.А. Абульханова-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, И.Л. Лаптева, Т.А. Полозова, Н.А. Рыбникова), в рамках которого изучаются процесс достижения высшей степени профессионализма и проявления инновационного потенциала личности преподавателя вуза, а также достижение индивидуальных вершин самореализации и профессионализма (профессиональное самоопределение; непрерывное самосовершенствование; активный поиск возможностей развития; построение профессионального стандарта преподавателя вуза в инновационной деятельности, моделирование педагогической позиции и инновационного будущего в профессиональной педагогической деятельности. Через призму акмеологического подхода Т.А. Полозова акцентирует внимание на изучении психических, психологических, социальных, социокультурных, духовных изменений, трансформаций и новообразований, возникающих у преподавателя вуза как индивида, личности, субъекта, индивидуальности в процессе овладения им педагогической профессией и осуществления профессиональной деятельности во всех возможных формах, на всех уровнях и в разных условиях. Базовые элементы инновационного потенциала преподавателя вуза на основе акмеологического подхода: активность в инновационном поведении, мышлении и развитии; профессиональное самосовершенствование преподавателя вуза (вплоть до формирования инновационного мастерства, достижения профессионального акме); инновационное саморазвитие и самообразование преподавателя вуза, выработка неповторимой индивидуальности и инновационности [Полозова].

3. **Компетентностного** (Д.Ю. Ануфриевой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, В.В. Краевским, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.), ориентированного на овладение преподавателем вуза компетенциями для решения профессиональных задач в инновационной деятельности (совокупность инновационного знания, инновационных умений, инновационных навыков и представлений, инновационных ценностей и склонностей, инновационных действий и процессов, инновационных отношений, инновационного опыта) и профессиональной позиции преподавателя вуза как интегративного взаимодействия с личностными качествами, актуализации инновационных способностей в действии, обуславливающим эффективность достижения оптимального уровня его развития и подготовки к профессиональной деятельности, отражает готовность преподавателя вуза к профессиональному росту, овладение приемами самореализации новым видам профессиональной педагогической деятельности. Компетентностный подход с точки зрения И.А. Зимней можно рассматривать под углом различных аспектов: *когнитивный* - в который включены инновационные знания профессиональной педагогической деятельности; *поведенческий* - в который войдут инновационные умения и профессиональный опыт в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях педагогической деятельности преподавателя вуза; *ценностно-смысловой* - отражает ценностное отношение к содержанию, процессу и результату инновационной педагогической деятельности; *регулятивный* - отражает эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата профессиональной педагогической деятельности; *мотивационный* - отражает готовность к актуализации проявления инновационных способностей преподавателя вуза в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач [Зимняя].

Деятельностного (Ю. Ф. Кузнецова, А.А. Саламатова, Т.А. Стариковой, И.Н. Шокиновой, И.В. Шубиновой), основанного на диалектическом сочетании задач профессиональной подготовки специалиста с его индивидуальной траекторией самореализации и развития личностно-профессиональных качеств, среди которых интегративными являются: профессиональная мобильность, инновационные способности по созданию инновационного продукта или технологии, планирование хода профессиональной педагогической деятельности, ее исполнение и регулирование, выполнение самоконтроля и рефлексии, анализа и оценки результатов инновационной деятельности, перенос полученных инновационных компетенций в современную педагогическую ситуацию, самостоятельное сочетание инновационных способов, приемов, технологий в профессиональной педагогической деятельности [Кузнецов].

4. **Личностно-ориентированного** (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), основанного, *во-первых* на исследование приобретенных способностей личности в результате влияния и воздействия внешней среды; *во-вторых* изучение приобретенных возможностей и способностей в результате собственных усилий, *в-третьих* исследование врожденных особенностей и черт инновационной личности, в виде биологических программ, инстинктов, наследственности [Подoliaев О.Л.].

Содержательный (социально-психологический) концепт включает систему философских, социологических, психологических, культурологических, социально-психологических дефиниций, положенных в основу раскрытия содержания феноменологии инновационного потенциала личности, понимания данной категории как своеобразного личностного ресурса, лежащего в основе эффективного преобразования инновационной образовательной среды и личностью самой себя; системного многоуровневого явления, которое требует интегрированного, междисциплинарного подхода к исследованию; внутреннего (мотивационно-интеллектуально-волевого-адаптационно-коммуникативного) потенциала личности, лежащего в концепции деятельностной ориентации и реагирования, сконцентрированных на социально-профессиональных условиях в соответствии с жизненными позициями, обеспечивающего готовность к изменениям и реализацию этой готовности инновационной жизнедеятельности; детерминирующего профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к профессиональной деятельности, личностное развитие, способствующие эффективному решению профессиональных проблем.

Инструментальный концепт предусматривает разработку психолого-педагогического сопровождения формирования и развития инновационного потенциала личности на этапе его обучения и повышения квалификации, психолого-педагогических технологий, направленных на обеспечение положительной динамики инновационного образовательного процесса, обоснование критериев, показателей и степени сформированности инновационного потенциала в контексте их профессиональной переподготовки.

Выводы и предложения. Проведённый выше краткий обзор и анализ основных научных подходов к вопросу изучения инновационного потенциала личности преподавателя вуза, на наш взгляд, иллюстрирует возрастающее внимание к проблематике восприятия, принятия, освоения и использования оригинальных и творческих идей. Таким образом, речь в этом смысле может идти либо о выделении отдельного предмета психологического исследования, связанного с указанными процессами, либо о расширении масштаба анализа понятий «инновационность» и «инновативность» включением в их содержание факторов, описывающих указанную проблематику.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. - 2013. № 4 (4). С. 16-31.
2. Иващенко С.А. Средовой подход как средство повышения качества образования педагогов-инженеров [Текст] / С.А. Иващенко, И.В. Игнаткович И.В. // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития. - 2013. С. 162-164.
3. Кузнецов Ю.В. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики [Текст] / Ю.В. Кузнецов // Специальное образование. - 2006. № 6. С. 29-38.
4. Михайлова О.Б. Развитие инновационного потенциала личности в практике высшей школы [Текст] / О.Б. Михайлова // Актуальные проблемы психологического знания. - 2013. - № 1. - С.85-93.
- Подлиняев О.Л. Определение ключевых компетентностей будущего специалиста-педагога на основе личностно-центрированного подхода [Текст] / О.Л. Подлиняев, К.А. Морнов // Проблемы социально-экономического развития Сибири. - 2011. № 1 (3). С. 91-94.
- Полозова Т.А. Современный взгляд на акмеологию и новая концепция курса «Психология развития, акмеология» [Текст] / Т.А. Полозова // Акмеология. - 2003. № 2 (6). С. 81-88.
5. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза [Текст]: Дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. - 484 с.

References

1. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnostj v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii / I.A. Zimnyaya // Ucheniye zapiski nacionalnogo obshchestva prikladnoy lingvistiki. - 2013. № 4 (4). S. 16-31.
2. Ivathenko S.A. Sredovoyj podkhod kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya pedagogov-inzhenerov [Tekst] / S.A. Ivathenko, I.V. Ignatkovich I.V. // Innovacionniye processih v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya. - 2013. S. 162-164.
3. Kuznecov Yu.V. Deyatel'nostniy podkhod k ucheniyu i osnovniye kategorii pedagogiki [Tekst] / Yu.V. Kuznecov // Special'noe obrazovanie. - 2006. № 6. S. 29-38.
4. Mikhaylova O.B. Razvitie innovacionnogo potenciala lichnosti v praktike viysshey shkoly [Tekst] / O.B. Mikhaylova // Aktual'niye problemih psikhologicheskogo znaniya. - 2013. - № 1. - S.85-93.
5. Podlinyaev O.L. Opredelenie klyuchevihkh kompetentnostey buduthego specialista-pedagoga na osnove lichnostno-centrirovannogo podkhoda [Tekst] / O.L. Podlinyaev, K.A. Mornov // Problemih social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Sibiri. - 2011. № 1 (3). S. 91-94.
6. Polozova T.A. Sovremenniy vzglyad na akmeologiyu i novaya koncepciya kursa «Psikhologiya razvitiya, akmeologiya» [Tekst] / T.A. Polozova // Akmeologiya. - 2003. № 2 (6). S. 81-88.
7. Shmeleva E.A. Razvitie innovacionnogo potenciala lichnosti v nauchno-obrazovatel'noy srede pedagogicheskogo vuza [Tekst]: Dis. ... d-ra psikh. nauk. Nizhniy Novgorod: NNGASU, 2013. - 484 s.



Международный научно-исследовательский журнал включен в базу научного цитирования Google Scholar.

Google Scholar – поисковая система по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин. Наличие статей в **Google Scholar** увеличивает возможность цитируемости, не только в России, но и за рубежом.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.189

Огнещикова Н.Д.¹, Нестерова А.В.², Сипливая Л.Е.³, Кузьмин Б.В.⁴¹Кандидат фармацевтических наук, доцент, ²Кандидат фармацевтических наук, доцент,³Доктор биологических наук, профессор, ⁴Кандидат фармацевтических наук, доцент,

Курский государственный медицинский университет

**РОЛЬ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ
НА ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ФАРМАЦИЯ***Аннотация*

В статье рассмотрены особенности рейтинговой системы оценки знаний на выпускающей кафедре и ее значение в формировании конкурентоспособного выпускника по специальности Фармация.

Ключевые слова: рейтинговая система, качество преподавания.

Ogneshchikova N.D.¹, Nesterova A.V.², Siplivaya L.E.³, Kuzmin B.V.⁴¹PhD in Pharmaceutics, Associate professor, ²PhD in Pharmaceutics, Associate professor, ³MD, Professor,⁴PhD in Pharmaceutics, Associate professor, Kursk State Medical University**THE RATING SYSTEM'S ROLE IN IMPROVEMENT OF THE TEACHING QUALITY
AT THE GRADUATING DEPARTMENT IN SPECIALITY OF PHARMACY***Abstract*

Features of the rating system of knowledge assessment at the Graduating Department and its importance in the formation of a competitive graduates in pharmacy are considered.

Keywords: rating system, quality of teaching.

Оценка результатов обучения традиционно рассматривается как определенное средство воспитания, организации, развития обучающихся. На старших курсах, она, безусловно, имеет квалификационное значение, то есть является показателем готовности студента к профессиональной деятельности и показателем качества подготовки специалиста.[1] Рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков, существующая на кафедре фармацевтической, токсикологической и аналитической химии Курского государственного медицинского университета, на наш взгляд, является одним из эффективных средств повышения качества образования и представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности студента за период обучения по дисциплине фармацевтическая химия, относящейся к профессиональному циклу дисциплин. При введении рейтинговой системы мы ставили перед собой следующие задачи:

- Стимулирование регулярной систематической работы и повышение мотивации к качественному освоению дисциплины;
- Стимулирование студентов к регулярной самостоятельной работе;
- Повышение состязательности и познавательной активности студентов;
- Упорядочение системы контроля знаний студентов, выработка единых требований к оценке знаний в рамках отдельной дисциплины и, соответственно, уменьшение роли случайности при оценке знаний;
- Обеспечение более высокого уровня планирования учебного процесса.

При разработке условий рейтинга по фармацевтической химии нами учитывались основные принципы данной системы обучения: модульность, многобалльность и интегральность оценки.[2]

Модульный подход при построении обучения предполагает разделение содержания дисциплины на логически завершенные части, объединяющие ряд тем в соответствии с рабочей программой. Учитывая, что изучение фармацевтической химии проходит на протяжении пяти учебных семестров, модули объединены в единый комплекс, в котором соблюдается принцип подачи учебного материала «от простого к сложному». Модульный принцип обучения предусматривает чтение проблемных мультимедийных лекций, дающих информацию по основным вопросам дисциплины и направленных на развитие творческих способностей студента. Материал практических занятий каждого модуля проработан таким образом, чтобы студенты могли дополнить содержание лекций изучением нового материала и приобрести определенные практические навыки. Каждый модуль обеспечен необходимыми методическими материалами, набором контрольно-измерительных материалов, включающих тематические и рубежные тесты, банком проблемных и ситуационных задач, набором заданий для самостоятельной работы и т.д.

Многобалльность оценки позволяет существенно повысить объективность оценивания всех этапов деятельности студента и, с другой стороны, использовать привычный для студентов и преподавателей диапазон традиционной оценочной шкалы. Интегральный и накопительный характер рейтинговых показателей студентов дает нам возможность оценить все виды деятельности студента, его профессиональные и творческие способности.

Максимальное количество баллов, которое студент может набрать по фармацевтической химии, численно приравнивается к общему числу аудиторных часов по практическим занятиям. В структуре рейтинга нами выделен предметный рейтинг, составляющий 95% от общей суммы баллов и творческий, составляющий 5% общей суммы баллов. В ходе предметного рейтинга оценивается успеваемость студента на практических занятиях (текущий рейтинг), итоговых занятиях по тематическим модулям (рубежный рейтинг), его практические умения и владения, а также выполнение обязательной курсовой работы. В ходе творческого рейтинга учитывается выполнение студентом не предусмотренных учебным планом экспериментальных курсовых и дипломных работ, участие студента в олимпиадах по дисциплине, работе студенческого научного кружка на кафедре, выступления с докладами на научных конференциях, участие в подготовке научных публикаций или заявок на изобретения.

Анализ успеваемости по фармацевтической химии за последние три года показал, что введение рейтинговой системы оценки знаний на кафедре в рамках подготовки провизоров по ФГОС -3 позволяет не только повысить активность и качество работы студентов на протяжении всего периода изучения дисциплины, более объективно

оценить их уровень знаний и творческие способности, но и развивать такие социально значимые качества личности как дисциплинированность, ответственность, добросовестность, творческий подход к решению профессиональных задач, что дает определенные конкурентные преимущества нашим выпускникам на рынке труда.

Литература

1. Дианкина М.С., Голенков А.В., Яковлева А.В. Качество обучения в медицинском вузе (психолого-педагогический аспект): учебное пособие. Москва-Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2008.-274 с.
2. Кайнова, С.А. Модульная система обучения: новые педагогические технологии в профессиональном образовании/С.А.Кайнова //Профессиональное образование.-2004, №4.- С.5-12

References

1. Diankina M.S., Golenkov A.V., Yakovleva A.V. Kachestvo obucheniya v medicinskom vuze (psychologo-pedagogicheskii aspekt): uchebnoe posobie. Moskva-Cheboksary: izd-vo Chuvash. un-ta, 2008.-274 s.
2. Kainova S.A. Modulnaya sistema obucheniya: novye pedagogicheskie tehnologii v professionalnom obrazovanii/S.A. Kainova //Professionalnoe obrazovanie.-2004, №4.-S.5-12

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.188

Окунева В.С.¹, Янченко И.В.²

¹ORCID: 0000-0002-1061-5688, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики, математики и естественнонаучных дисциплин,

Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»;

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики, математики и естественнонаучных дисциплин, Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО РАЗРАБОТКЕ ЛАБОРАТОРНОГО КОМПЛЕКСА КАБИНЕТОВ ФИЗИКИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация

Целью исследования являлось изготовление лабораторного комплекса командой студентов при педагогическом сопровождении, позволяющего расширить эмпирические знания учащихся сельскохозяйственных колледжей. Для реализации цели был проведен мониторинг оснащения кабинетов физики, выявивший, что на протяжении ряда лет материально-техническая база кабинетов физики многих сельскохозяйственных колледжей не обновлялась, а имеющееся оборудование устарело и не отвечает современным требованиям по качеству обучения. Изготовление и применение лабораторного комплекса «электричество и магнетизм» позволит максимально уделить внимание совершенствованию системы обучения физике в сельскохозяйственных колледжах.

Ключевые слова: команда студентов при педагогическом сопровождении, лабораторный комплекс, качество обучения.

Okunev V.S.¹, Yanchenko I.V.²

¹ORCID: 0000-0002-1061-5688, PhD in Pedagogy, professor of mathematics and natural Sciences
Khakas technical Institute - branch of fgaou VPO "Siberian Federal University".

²PhD in Pedagogy, associate Professor, Department of applied Informatics, mathematics and natural Sciences,
Khakas technical Institute – branch of fgaou VPO "Siberian Federal University".

PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF THE LABORATORY COMPLEX PHYSICS AGRICULTURAL COLLEGES

Abstract

The aim of the study was the manufacture of laboratory complex, allowing to expand the empirical knowledge of students of agricultural colleges. For the realization of objectives was conducted the monitoring of equipment of offices of physics, which revealed that for several years the material and technical basis of the physics of many agricultural colleges has not been updated, and the existing equipment is outdated and does not meet modern requirements of equipment of offices of physics. The application of our laboratory complex "electricity and magnetism", it will be possible to pay attention to the improvement of the system of physics teaching in the agricultural colleges.

Keywords: team of students at the pedagogical support, laboratory complex, the quality of teaching.

Существенные изменения в содержании труда работников, занятых в сельскохозяйственной отрасли народного хозяйства, связанные с развитием технологий производственных процессов предъявляют высокие требования к образовательной подготовке выпускников сельскохозяйственных колледжей. Кроме основ сельского хозяйства, они должны знать основы электротехники, автоматики, электромонтажного дела и владеть навыками управления сложными приборами и механизмами (тракторы, комбайны и машины), а также навыками ремонта обслуживаемых машин и механизмов.

Говоря о повышении качества образования, мы должны понимать, что подготовка обучающихся, опирающаяся на естественнонаучные и общетехнические основы, и служащая углублению и усвоению теоретических знаний, должна быть практико-ориентированной по своему содержанию. Под влиянием практической деятельности развивается аналитико-синтетическая деятельность мозга, происходит развитие анализаторов, в том числе кинестетического, играющего большую роль в познавательной деятельности человека.

Развитие практических навыков работы с приборами и оборудованием, а также необходимость закрепления пройденного материала обучающимися требует создания лабораторных комплексов, которые позволяют ставить реальные эксперименты, формировать первоначальный опыт практической деятельности.

В системе среднего специального образования сегодня главенствующее значение должно иметь учебное лабораторное оборудование. Лабораторные стенды помогают в образовательном процессе и дают возможность

наглядно продемонстрировать все, что уже было изучено в теории, способствуют лучшему усвоению материала, существенно упрощают задачу учителя. Они также являются незаменимыми во время практических занятий, поскольку способствуют формированию определенных навыков для ведения полноценной исследовательской деятельности. Качественный лабораторный комплекс – это залог успешного среднего профессионального образования.

С другой стороны, современное лабораторное оборудование требует постоянного совершенствования и модернизации, ведь рынок высоких технологий и производства развивается все быстрее. Именно поэтому каждый лабораторный стенд важен для обучения студентов физике. Преподаватели Хакасского технического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» стремятся максимально сблизить получаемые обучающимися теоретические знания с развитием практических навыков. Решение данной задачи осуществлялось через педагогическое сопровождение студентов, путем реализации проекта по созданию современного оснащения кабинетов физики [2].

Методическая эффективность данного проекта состоит в успешной реализации экспериментального метода обучения; повышении эффективности учебного процесса; организации самостоятельной и творческой деятельности обучающихся.

Проведенный анализ состояния кабинетов физики сельскохозяйственных колледжей республик Хакасии, Тывы и юга Красноярского края выявил, что на протяжении ряда лет материально-техническая база кабинетов физики многих сельскохозяйственных колледжей не обновлялась; имеющееся оборудование устарело и не отвечает современным требованиям оснащения кабинетов физики.

Изготовленный командой студентов, при педагогическом сопровождении авторов статьи, лабораторный комплекс «Электричество и магнетизм» предназначен для использования в учебном процессе в учреждениях среднего и средне- профессионального образования при проведении лабораторного практикума и практических занятий по предмету «физика». Выполнен из двух зеркальных панелей, что дает возможность использования обеих сторон комплекса.

Лабораторный комплекс позволяет выполнять 15 лабораторных работ:

1. Определение емкости конденсатора
2. Определение ЭДС и внутреннего сопротивления источника тока
3. Определение удельного сопротивления проводника
4. Проверка законов последовательного и параллельного соединения проводников
5. Исследование зависимости мощности от напряжения
6. Изучение вольтамперной характеристики полупроводникового диода
7. Изучение устройства и работы трансформатора
8. Сборка и настройка простейшего радиоприемника
9. Изучение явления электромагнитной индукции
10. Определение электрохимического эквивалента меди
11. Проверка законов последовательного и параллельного соединения конденсаторов
12. Исследование температурной зависимости сопротивления проводника
13. Исследование температурной зависимости сопротивления полупроводника
14. Изучение магнитных свойств сердечника
15. исследование магнитных свойств ферромагнетика.

Преимущество изготовленного командой студентов, при педагогическом сопровождении авторов статьи, лабораторного комплекса «Электричество и магнетизм» заключается в следующем:

– в оснащении кабинетов физики в некоторых учреждениях среднего и средне – профессионального образования уже используются иные лабораторные комплексы «Электричество и магнетизм», но их содержательное наполнение позволяет выполнять только 10 лабораторных работ;

– по стоимости изготавливаемый нами лабораторный комплекс «Электричество и магнетизм» ниже аналогов.

Применение изготовленного лабораторного комплекса позволит уже сегодня максимально уделить внимание совершенствованию системы обучения физике в сельскохозяйственных колледжах. Соглашаемся с авторами, обсуждающими проблему модернизации профессионального образования, ориентированную на повышение конкурентоспособности выпускника в условиях требований инновационного варианта развития экономики России и отмечаем, что изготовленный лабораторный комплекс является одним из определяющих факторов, детерминирующих обновление профессионального образования с учетом нормативных документов, отечественного опыта и международной инициативы CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) [1]. Отмечаем, что он позволит решать основные задачи обучения физике, а именно: овладение студентами знаний об экспериментальных фактах, понятиях, законах, теориях, методах физической науки, о возможностях применения физических законов в технике и технологии сельского хозяйства, решение которых невозможно решить полностью без наличия современного учебного комплекса.

Литература

1. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Металлургическое образование на основе идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2013.- №12.-с. 137-139.
2. Осипова С.И. Формирование общекультурных компетентностей студентов в процессе профессиональной подготовки / С.И.Осипова, И.В.Янченко, В.С.Окунева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10-2. – С. 196-200

References

1. Gafurova N. V., Osipov S. I. Metallurgical education on the basis of ideology of CDIO//the Higher education in Russia. 2013. - No. 12. - page 137-139.
2. Osipova S. I. Formation of common cultural kompetentnost of students in the course of vocational training / S. I. Osipova, I. V. Yanchenko, V. S. Okunev//the International magazine of experimental education. –2013. – No. 10-2. – Page 196-200

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.151

Павлуцкая Н.М.¹, Дубицкая Л.В.²

¹ORCID:0000-0002-4105-2080, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика» ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия.

²ORCID:0000-0003-2696-5583 кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, методики обучения физике и прикладной информатики ГОУ ВП МО "Государственный социально-гуманитарный университет", Коломна, Московская область.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация

Происходящие в последнее время изменения в сфере высшего профессионального образования, связанные с подписанием нашей страной Болонских соглашений, приводят к необходимости применения новых методов и форм работы со студентами. В данной статье речь идет о применении дистанционного обучения при организации самостоятельной работы с учебным материалом.

Авторы подробно раскрывают возможность эффективного использования закрытых или открытых групп в социальных сетях для организации работы с теоретическим материалом бакалавров очного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, видеолекции, организация самостоятельной работы с теоретическим материалом, формирование компетенций.

Pavlutskaia N.M.¹, Dubitskaia L.V.²

¹ORCID:0000-0002-4105-2080, PhD in pedagogical Sciences, associate Professor of Physics Department of East Siberian state University of technologies and management, Ulan-Ude, Republic of Buryatia,

²ORCID:0000-0003-2696-5583, PhD in pedagogical Sciences, associate Professor of physics, methods of teaching physics and applied computer science State social-humanitarian University, Kolomna, Moscow region

THE USE OF DISTANCE LEARNING IN MODERN UNIVERSITY (FROM WORK EXPERIENCE)

Abstract

Recent changes in the sphere of higher education, associated with the signing of the Bologna agreements by our country, led to the application of new methods and forms of work with students. The author points out the using of distance learning for organization of independent work with educational material.

The authors reveal the possibility of effective use of open or closed groups in social networks for organizing the work with the theoretical material of the bachelors full-time study.

Keywords: distance learning, video lectures, organization of independent work with theoretical material, formation of competences.

Внутренние и внешние экономические и социальные процессы, происходящие в последние десятилетия в мире, повлекли за собой изменения, в том числе, и в сфере высшего образования, поскольку растет потребность в универсальных специалистах, способных быстро адаптироваться к новым условиям.

На протяжении последних десятилетий в странах Европейского Союза вырабатывается и внедряется целостная политика в области высшего образования, в результате чего возникли идеи Болонской декларации, а в последствие был инициирован Болонский процесс.

Основные положения Болонской декларации заключаются в следующем:

- использование системы кредитов (ECTS), признаваемой во всех странах-участниках Болонского процесса;
- переход на многоуровневую систему (бакалавриат и магистратура), при которой студенты становятся активными участниками образовательного процесса;
- социальная поддержка малообеспеченных студентов;
- введение системы непрерывного образования в течение всей жизни;
- унификация содержания образования по одинаковым направлениям подготовки в разных странах;
- внедрение нелинейных траекторий обучения студентов на основе курсов по выбору и модульной системы обучения;
- широкое внедрение в образовательный процесс дистанционного обучения, широкое применение информационных технологий на всех уровнях образования;
- введение постоянных академических рейтингов студентов и преподавателей;
- использование компетентностного подхода для описания требований к выпускнику на разных уровнях образования;
- разработка и внедрение инноваций в образовательный процесс [3, с.36-38].

Остановимся лишь на одном из вопросов актуальных сегодня в высшей школе, а именно на дистанционном образовании.

Различные стороны этого вопроса отражены в последних правительственных документах, в числе которых проект «Образование - 2020», Федеральная целевая программа развития образования на 2011 -2015 г.г., Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 г., Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 г.г. [4].

Современные исследователи уделяют вопросу дистанционного обучения немало внимания. Как отмечает Л.Н. Преждо, все большая роль отводится электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям. В связи с этим становятся актуальными выбор, научное обоснование и успешная практическая реализация технологических платформ электронного обучения, обеспечивающих, с одной стороны, возможность эффективной трансформации традиционных дидактических процедур учебного процесса, с другой – развитие самостоятельно и критически мыслящих, мобильных, творчески активных личностей [7].

В современном понимании дистанционное обучение сначала возникло за рубежом, гораздо позже в России. Удачное описание этапов развития дистанционного обучения представлено в работе Д.З. Ахметовой: «Становление и развитие дистанционной формы получения образования в России»: от внедрения системы дистанционного обучения в 1990 г.г., затем, в начале 2000-х - дискредитация идея и формы дистанционного обучения из-за слабого менеджмента в регионах или отсутствия такового вообще, до новой волны развития данной формы обучения практически во всех учебных заведениях России после принятия Болонских соглашений [3, с. 16].

Отметим, что на данный момент не существует строгого определения «дистанционного обучения».

Например, в проекте целевой Федеральной программы развития дистанционного обучения в России на 2001-2005 гг. дистанционное образование рассматривается как «самостоятельная образовательная деятельность, отличающаяся открытым доступом к образовательным ресурсам, обеспечиваемым информационными технологиями и средствами телекоммуникаций»[цит. по 8].

В.И. Овсянников конкретизирует, что такая образовательная коммуникация осуществляется «на основе использования самых разнообразных видов связи и средств»[6].

Н.В. Монахов определяет дистанционное обучение как некую форму получения образования, использующую «в процессе обучения лучшие традиционные и современные методы, а также средства обучения, основанные на современных компьютерных технологиях»[5].

В работе С.В. Агапонова дается следующее определение: «Дистанционное обучение (ДО) — взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1].

Одним из элементов дистанционного обучения является, в частности, общение участников образовательного процесса по электронной почте. Но наиболее эффективным, на наш взгляд, является использование возможностей социальных сетей для организации процесса обучения.

В последнее время мы практикуем создание закрытых или открытых групп, выбор зависит от пожеланий аудитории и самого преподавателя, что обеспечивает возможность общения посредством социальных сетей одновременно со всеми участниками образовательного процесса.

Модераторами группы назначаются старосты или ответственные студенты, из числа желающих. Группа может закрываться для того, чтобы обеспечить более комфортное взаимодействие участников группы, а также исключить нежелательные комментарии со стороны посторонних пользователей.

В данной группе преподаватель может выкладывать видеолекции по определенным темам, о чем студентам сообщается заранее. А внутри видеолекции предлагаются вопросы, которые будут обсуждаться на лекционном аудиторном занятии по данной теме, то есть обучающиеся будут вынуждены не просто посмотреть видеолекцию, но и подготовить ответы на вопросы, предложенные преподавателем.

Так, например, можно представить достаточно сложные и объемные темы, выносить которые полностью для самостоятельной работы студентов нецелесообразно. Применение видеолекции в качестве озвученного преподавателем видеофильма, создает эффект присутствия на аудиторном занятии.

На данный момент существует несколько компьютерных программ, позволяющих создавать видеофильмы в домашних условиях. Нами используется программа «Camtasia Studio 8», которая позволяет накладывать на видеоряд различные эффекты, и, тем самым, обращать внимание студентов на отдельные важные моменты в лекции.

На аудиторном практическом занятии можно рассмотреть применение изложенной в видеолекции темы к частным случаям более подробно.

Таким способом можно экономить время на аудиторных занятиях, переводя работу над теоретическим материалом на внеаудиторное время, и заострять внимание на наиболее сложных и важных моментах теоретического материала.

Кроме того, как показал проводимый педагогический эксперимент, при такой форме организации работы с теоретическим материалом, повышается качество усвоения учебной информации, поскольку обучающийся имеет возможность работать с видеолекцией в индивидуальном темпе.

Необходимо отметить, что на создание видеолекции уходит достаточно большое количество времени, в зависимости от сложности теоретического материала, от 8 до 15 часов рабочего времени преподавателя. Но такие временные затраты вполне оправданны, поскольку этот продукт может использоваться преподавателем неоднократно.

Практика показывает, что в таком формате целесообразно предлагать наиболее объемные по содержанию темы, на которые, согласно новому учебному плану, отводится неоправданно мало времени.

Изложение теоретического материала в таком формате позволяет преподавателю наиболее полно раскрыть тему, а обучающемуся – изучать ее в индивидуальном темпе, глубоко прорабатывая наиболее сложные моменты.

В целом же, как показал эксперимент, на видеолекции целесообразно отводить порядка 20-25% изучаемых тем, так как «живое» общение на аудиторном занятии позволяет преподавателю осуществлять «обратную связь» со студентами и сразу реагировать на возникающие по ходу изложения теоретического материала вопросы.

Организация самостоятельной работы студентов в описываемом формате позволяет вовлечь всех студентов в активный учебно-познавательный процесс, а также осуществлять непрерывный контроль усвоения нового материала посредством обратной связи.

Существуют и другие способы организации самостоятельной работы с теоретическим материалом. Один из них заключается в том, что после изложения теоретического материала на аудиторном занятии, студентам предлагается составить презентацию по изученной теме.

Причем, если поток большой, то можно организовать малые группы (3-4 человека), каждая из которых готовит одну презентацию. Если студентов немного, то такое задание дается каждому студенту.

Сроки работы над презентацией ограничены и оговариваются преподавателем сразу. Презентации выкладываются в социальной сети в созданной для дистанционного взаимодействия группе в раздел «Обсуждения». Презентация прикрепляется в виде новой темы, что позволяет сразу к данной презентации прикрепить опрос о качестве выставленных материалов.

Критерии оценки сообщаются студентам заранее. Например, оцениваться может следующее:

- доступность изложенного материала;
- оптимальность его изложения;
- оригинальность (наличие логических схем, анимации, видеофрагментов);
- новизна (добавлено ли что-то новое);
- содержательность и научность.

Каждый критерий обучающиеся оценивают по трехбалльной системе: 0-1-2, то есть максимальная оценка за презентацию будет составлять 10 баллов. Таким образом, набранные баллы в ходе голосования потока (или группы) будут учитываться при проверке работы преподавателем.

Во время составления шкалы оценок в прикрепленном опросе необходимо добавить строку «Я» или «Мы», которая позволит авторам презентации видеть результаты голосования, не оценивая свою работу.

Заметим, что презентации, «скачанные» из Интернета (плагиат) оцениваются только «неудовлетворительно» с последующей сдачей зачета по данному вопросу.

Работой с презентациями достигается еще одна цель – многократное повторение теоретического материала. А именно: первый раз студент знакомится с информацией, когда подбирает материалы по теме, второй – когда структурирует их для изложения, третий – когда просматривает готовый «продукт», четвертый, пятый и т.д. – когда оценивает презентации других студентов.

Организация такой работы направлена на формирование общекультурной компетенции, связанной со способностью осуществления поиска, хранения, обработки и анализа информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.

Поскольку для того, чтобы изложить изученный материал на слайдах, информацию необходимо сначала осмыслить, выделить в ней главное, определенным образом структурировать, затем представить в требуемом виде.

Предложенная форма дистанционного обучения представляет собой лишь небольшую часть из всевозможных вариантов организации самостоятельной работы студентов, причем, в описанный вид учебно-познавательной деятельности, включены все студенты, начиная с процесса составления презентации, и заканчивая процессом оценивания работ других обучающихся.

Проводимый нами педагогический эксперимент показывает, что активность студентов при такой форме работы необычайно высока.

Кроме того, в группе можно выкладывать задания, тесты для промежуточного контроля знаний, лекционный материал, для тех, кто по тем или иным причинам пропустил занятия и т.п.

Студенты имеют возможность обмена презентационным материалом для освещения вопросов практических занятий. При этом каждый обучающийся на выходе после изучения дисциплины имеет дидактический материал, который он в дальнейшем будет использовать в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, учитывая требования образовательных стандартов по направлениям «Педагогическое образование», а также ряда технических направлений бакалавриата таких как «Строительство», «Машиностроение», «Природообустройство и водопользование» и т.п., подобная форма дистанционного обучения позволяет формировать у студентов бакалавриата общекультурных компетенций, а именно, их готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером, как средством управления информацией (ОК-8).

В заключении отметим, что XXI век уже назван веком информационных технологий. По мнению ряда экспертов, предполагается, что в ближайшем будущем на долю дистанционных форм образования будет отводиться до 40% академических часов, в сочетании с традиционными формами аудиторных занятий (40%) и самостоятельной работой (20%).

Литература

1. Агапонов, С.В. Средства дистанционного обучения: Методика, технология, инструментарий /Агапонов С.В./ – СПб, 2003.
2. Ахметова, Д.З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации / Д.З. Ахметова / – Казань: Познание, 2009.
3. Болонский процесс: основополагающие материалы/ сост. Бурцев А.К., Звонова В.А.; пер. с англ. А.К. Бурцева. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 89с.

4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2966> - Заглавие с экрана. - (дата обращения: 01.02.2015).

5. Монахов, Н.В. Эволюция дистанционного образования// Школьные технологии. – 2003.- №2. – С.89-94.

6. Овсянников, В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации/ В.И. Овсянников, В.П. Кашин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 794 с.

7. Преждо, Л.Н. Дистанционные технологии в структуре представления знаний//Новый коллегіум. – 2002. – №45.– С. 17-18.

8. Чефранова, А.О. Дистанционное обучение физике в школе и вузе на основе предметной информационно-образовательной среды. – Автореф. дис....докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006.

References

1. Agaponov S.V. Sredstva distancionnogo obucheniya: Metodika, tehnologiya, instrumentariy. St.Pb, 2003.

2. Ahmetova, D.Z. Distancionnoe obuchenie: ot idei do realizacii. Ahmetova – Kazan': Poznanie, 2009.

3. Bolonskiy process: osnovopolagajushhie materialy/ sost. Burcev A.K., Zvonova V.A.; per. s angl. A.K. Burceva. – М.: Finansy i statistika, 2006. – 89s.

4. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii «Razvitie nauki i tehnologij» na 2013-2020 gody [Elektronnyy resurs]. - Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2966> - Zaglavie s jekrana.- (data obrashhenija: 01.02.2015).

5. Monahov, N.V. Jevoljucija distancionnogo obrazovanija// Shkol'nye tehnologii. – 2003.- №2. – S.89-94.

6. Ovsjannikov, V.I. Distancionnoe obrazovanie v Rossii: postanovka problemy i opyt organizacii. V.I. Ovsjannikov, V.P. Kashin. – М.: RIC «Al'fa» MGPU im. M.A. Sholohova, 2001. – 794 s.

7. Prezhdo, L.N. Distancionnye tehnologii v strukture predstavlenija znanij. Novij kolegium. – 2002. – №45.– S. 17-18.

8. Chefranova, A.O. Distancionnoe obuchenie fizike v shkole i vuze na osnove predmetnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy. – Avtoref. dis....dokt. pед. nauk: 13.00.02. – М., 2006.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.043

Палий Н.Ю.

Кандидат педагогических наук,

Кубанский государственный университет

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Аннотация

В статье рассматриваются эвристический и алгоритмический подходы при решении задач в процессе обучения физике школьников и студентов, приводятся примеры использования нетривиальных методов решения классических физических задач, показывается, что для использования эвристического подхода к решению задач необходимо построить правильную физическую модель рассматриваемого процесса, также отмечается необходимость показывать обучающимся различные подходы к решению одних и тех же задач.

Ключевые слова: эвристический подход, алгоритмический подход, методика решения задач.

Palij N.Yu.

PhD in Pedagogy,

Kuban State University

HEURISTIC AND ALGORITHMIC APPROACHES IN SOLVING PROBLEMS

Abstract

The article considers heuristic and algorithmic approaches in solving problems in a course of physics for pupils or students, we give examples of using of non-trivial methods for solving classical problems, it is shown that the heuristic approach to solving the problems it is necessary to build the correct physical model of the process, also noted the need to show pupils and students different approaches to solving the same problems.

Keywords: heuristic approach, algorithmic approach, a technique for solving problems.

При обучении решению физических задач всегда следует руководствоваться принципом, что правильный физический результат может быть получен разными способами. Справедливо и обратное: результат, полученный при определенном способе рассмотрения и не повторяющийся при использовании других подходов, как правило, неверен и является следствием использованных приближений, не отражая суть изучаемого явления.

Мастерство преподавателя при обучении физике определяется, прежде всего, тем обстоятельством, на скольких «разных языках» он может описать рассматриваемое явление. Поэтому при обучении решению задач важно возможно шире сочетать алгоритмические и эвристические подходы, отдавая сначала предпочтение алгоритмическому подходу с целью выработки и закрепления необходимых технических навыков и умений, а затем делая все больший и больший крен в сторону эвристического подхода с целью максимального развития творческих способностей учащихся. Рассмотрим конкретный пример сочетания эвристического и алгоритмического подходов при решении определенной физической задачи.

Тело бросают вертикально вверх. Наблюдатель измеряет промежуток времени t_0 между двумя моментами, когда тело проходит точку А, находящуюся на высоте Н. Определить начальную скорость V_0 брошенного тела.

Алгоритмический путь решения этой задачи начинается с использования уравнения движения тела с постоянным ускорением свободного падения g . В проекции на направленную вверх вертикальную ось оно имеет вид:

$$h = V_0 t - \frac{gt^2}{2} \quad (1)$$

где h – высота относительно поверхности земли той точки, где находится тело спустя промежуток времени t после начала движения. В условии задачи говорится о нахождении тела на заданной высоте H . Поэтому, подставляя в (1) $h=H$, можно найти время t , когда тело находится на этой высоте. Уравнение (1) квадратное относительно t . Решая его, находим:

$$t_{1,2} = \frac{V_0}{g} \pm \sqrt{\left(\frac{V_0}{g}\right)^2 - \frac{2H}{g}} \quad (2)$$

По условию задачи тело побывало на высоте H дважды. Это значит, что дискриминант D в (2) положителен:

$$\left(\frac{V_0}{g}\right)^2 - \frac{2H}{g} > 0$$

откуда $H < V_0^2/(2g)$ – высота H меньше максимальной высоты подъема тела $V_0^2/(2g)$, брошенного вертикально с начальной скоростью V_0 . Итак, только из того факта, что тело пребывало на высоте дважды, можно получить некоторую оценку для величины начальной скорости V_0 : $V_0 > \sqrt{2gH}$.

Теперь задумаемся над смыслом каждого из корней (2) квадратного уравнения. Поскольку V_0/g есть время подъема тела на максимальную высоту, то значение t_1 со знаком «минус» перед радикалом соответствует времени подъема тела на заданную высоту H , а значение t_2 со знаком «плюс» перед радикалом определяет время, по истечении которого тело снова окажется на высоте H , спускаясь вниз:

$$t_1 = \frac{V_0}{g} - \sqrt{\left(\frac{V_0}{g}\right)^2 - \frac{2H}{g}}$$

$$t_2 = \frac{V_0}{g} + \sqrt{\left(\frac{V_0}{g}\right)^2 - \frac{2H}{g}}$$

Очевидно, что заданный в условии промежуток времени t_0 равен разности значений t_2 и t_1 :

$$t_0 = t_2 - t_1$$

Подставим сюда значения t_2 и t_1 , имеем:

$$t_0 = 2 \sqrt{\left(\frac{V_0}{g}\right)^2 - \frac{2H}{g}}$$

откуда:

$$V_0^2 = 2gH + \frac{g^2 t_0^2}{4} \quad (3)$$

При эвристическом подходе к решению задачи можно обойтись без использования исходного уравнения (1). Для этого достаточно только сообразить, что тело поднимается вверх от точки A на высоту H в течение времени $t_0/2$, останавливается, а затем падает до точки A в течение времени $t_0/2$. Падая до точки A , тело успевает набрать скорость $V_1 = gt_0/2$. Теперь легко найти скорость V , которую тело наберет, пройдя путь равный H , от точки A до поверхности земли:

$$V^2 = 2gH + V_1^2 = 2gH + \frac{g^2 t_0^2}{4}$$

Очевидно, что эта скорость V равна скорости V_0 , с которой тело было брошено вертикально вверх. Решение, основанное на эвристическом подходе, оказывается таким же строгим, как и приведенное выше решение, ибо использует только факт одинаковости времени подъема и падения тела, брошенного вертикально вверх, и кинематическое соотношение между перемещением, скоростями в начальной и конечной точках и ускорением при равнопеременном движении. Применительно к движению в поле земного тяготения это соотношение эквивалентно закону сохранения энергии.

Эвристический подход часто позволяет получить ответ, вообще не выписывая никаких соотношений в явном виде. Рассмотрим задачу:

Через неподвижный брусок перекинута нерастяжимая нить, к концам которой прикреплены грузы с массами m и M , причем $m \ll M$. Найти силу натяжения нити при движении грузов, пренебрегая трением, массами блоков и нити.

Вместо того, чтобы выписывать уравнения движения обоих грузов, можно сообразить, что при указанном в условии задачи неравенстве $m \ll M$ тяжелый груз будет падать практически свободно, т.е. почти с ускорением g . Но тогда в силу нерастяжимости нити легкий груз будет подниматься с таким же по величине ускорением, направленным вверх. Для этого действующая на него со стороны нити сила должна быть вдвое больше силы тяжести mg . Поэтому сила натяжения нити $T=2mg$. Так как массой блока можно пренебречь, то сила натяжения нити одинакова по обе стороны блока.

Эвристический подход к решению физических задач тесно связан с вопросом построения физической модели изучаемого явления. Эвристический подход заключается в выборе нетривиальной модели рассматриваемого процесса.

Литература

1. Бутиков Е.И., Быков А.А., Кондратьев А.С. Физика в примерах и задачах. М. – СПб: Издательство МЦНМО – Петроглиф, 2015. 516 с.
2. Канн К.Б. Курс общей физики. М.: Курс ИНФРА-М, 2015. 360 с.
3. Палий Н.Ю. Методика преподавания физики на подготовительном отделении: учебное пособие для учителей. Краснодар, 2011. 74 с.

References

1. Butikov E.I., Byikov A.A., Kondratev A.S. Fizika v primerah i zadachah. M. – SPb: Izdatelstvo MTsNMO – Petroglif, 2015. 516 s.
2. Kann K.B. Kurs obshchey fiziki. M.: Kurs INFRA-M, 2015. 360 s.
3. Paliy N.Yu. Metodika prepodavaniya fiziki na podgotovitel'nom otdelenii: uchebnoe posobie dlya uchiteley. Krasnodar, 2011. 74 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.128

Пальчикова Н.Ю.¹, Добровольский С.С.², Гончар Е.А.³, Стёпина А.В.⁴

¹Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»; ²доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»; ³кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»; ⁴тренер-преподаватель, Филиал Федерального автономного учреждения Министерства обороны Российской Федерации «Центральный спортивный клуб армии» (СКА, г. Хабаровск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫСОКОИНТЕНСИВНОЙ НАГРУЗКИ

Аннотация

В работе определялись взаимосвязи физических и психоэмоциональных показателей испытуемых в процессе нагрузки и восстановления. Выявлена зависимость быстроизменяющихся психоэмоциональных параметров от показателей скорости-силовой выносливости при серийной высокоинтенсивной нагрузке. Получение бесконтактным методом информации об индивидуальном состоянии спортсмена можно использовать для оптимизации как нагрузки, так и отдыха с целью получения максимального тренировочного эффекта.

Ключевые слова: физические и психоэмоциональные показатели, нагрузка, контроль, тренировка.

Palchikova N.U.¹, Dobrovolsky S.S.², Gonchar E.A.³, Stepina A.V.⁴

¹PhD in Pedagogy Associate professor, Far Eastern State Academy of physical culture; ² PhD in Pedagogy Professor, Far Eastern State Academy of physical culture; ³ PhD in Pedagogy Associate professor, Far Eastern State Academy of physical culture; ⁴coach and teacher, a branch of the Federal Autonomous Institution of the Ministry of Defense of the Russian Federation "Central Sports Club of the Army" (SKA, Khabarovsk)

THE CONNECTION OF PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL CONDITION INDICATORS OF THE SPORTSMEN IN THE PROCESS OF HIGH INTENSIVE LOAD

Abstract

In the article the relationship of physical and psycho-emotional indicators of the sportsmen's in the process of loading and recovery is defined. The dependence of the rapidly changing psycho-emotional indicators in the process of speed-strength load. Getting non-contact method of information of the individual state athlete can be used for optimization in loading and recovery in order to obtain the maximum training effect.

Keywords: Control, training, load, physical and psycho-emotional indicators.

Эффективность двигательной деятельности спортсмена во многом зависит от оптимального соотношения его физических и психоэмоциональных качеств. Успешность тренировочной и соревновательной деятельности в современном спорте определяется рациональным построением тренировочных нагрузок, своевременным контролем за физическим и психоэмоциональным состоянием спортсмена [4]. Следует отметить, что в процессе тренировки психоэмоциональное состояние может изменяться значительно быстрее, чем физическое. Без комплексного контроля и учета соотношения физического и психоэмоционального состояния управлять тренировочным процессом крайне сложно [1, 2, 4].

Рядом ученых предложен бесконтактный метод, с помощью которого определяется комплекс психоэмоциональных показателей, связанных с двигательной деятельностью [2, 3].

Целью настоящего исследования явилось изучение изменений физического и психоэмоционального состояния спортсмена при выполнении высокоинтенсивной нагрузки. При этом, нами были поставлены следующие задачи: определить изменения физических и психоэмоциональных показателей при выполнении высокоинтенсивных нагрузок и в процессе восстановления после них; выявление взаимосвязи между показателями физического и психоэмоционального состояния спортсмена.

Методы исследования. В испытании приняли участие 10 спортсменов первого разряда 19-21 года, которые выполняли серийную нагрузку с индивидуальной предельной интенсивностью «до отказа» на велоэргометре MONARK Ergomedic 839E. Определялись максимальная скорость педалирования, время удержания максимальной скорости и ЧСС. Паузы отдыха между попытками составляли 5 минут. Во время исследования проводилась видеосъемка для оценки показателей психоэмоционального состояния, с помощью программы Vibraimage 7.0 (агрессия, стресс, тревожность, уравновешенность, энергичность, саморегуляция, торможение). Полученные данные обрабатывались с помощью нейронных сетей (Neuro Pro 0.25).

Изучая двигательные действия спортсменов, мы видим, что скорость педалирования увеличивалась от 43,7 км/ч в первой попытке, до 48,3 в третьей. Время удержания максимальной скорости составляло 8-10 с. С четвертой по шестую попытки спортсмены сумели достичь индивидуальную максимальную скорость педалирования и удерживать ее на 2-3 с дольше (11,8%), чем в предыдущих попытках. Необходимо отметить, что максимальные величины ЧСС были достигнуты в четвертой попытке и составляли 210-218 уд/мин. Во время пауз отдыха значения ЧСС снижались до 120 уд/мин., к третьей минуте. Восстановление до исходных значений отмечено к пятой минуте. После шестой

попытки время восстановления ЧСС увеличилось до пяти минут. Отказ от выполнения нагрузки наступал, как правило, к 10 – 12 попытке. При этом спортсмены показывали лишь 75-82% от максимальной индивидуальной скорости и удерживали ее до 12,3 с.

Для анализа эмоционального состояния спортсменов во время выполнения нагрузки и в паузах отдыха нами были выбраны показатели агрессии, саморегуляции и энергичности, которые, как правило, ярко проявляются в двигательной деятельности. Данные показатели имели тенденцию к увеличению от попытки к попытке. В первой попытке показатель агрессии составил 49,3 балла, показатель саморегуляции – 54,5 балла, энергичности 45,7. Уровень агрессии, энергичности и саморегуляции стабилизировался к четвертой попытке и составлял 64,2, 68,7 и 72,8 балла соответственно. От шестой к десятой попытке показатели агрессии, стресса и саморегуляции изменялись разнонаправленно в положительную и отрицательную сторону, а значения энергичности от шестой к десятой попытке снижались с 52,8 до 39,3 баллов. При отказе от выполнения нагрузки спортсменами показатели агрессии и стресса имели максимальные значения – 76,7 и 29,6.

При выявлении зависимостей показателей физического и психоэмоционального состояния спортсмена при высокоинтенсивной двигательной деятельности использовалась программа обработки виброизображения VibraImage 7.0. Определялись взаимосвязи физических и психоэмоциональных показателей испытуемых в процессе нагрузки и восстановления с помощью программы Neuro Pro 0.25. Так, до четвертой нагрузочной попытки взаимосвязь показателей энергичности, стресса и скорости педалирования составляла $r=0,67$. Агрессии, саморегуляции и времени удержания максимальной скорости – $r=0,6$. К четвертой и до шестой попытки, когда физические показатели оптимизировались, коэффициент корреляции между энергичностью, скоростью и временем удержания максимальной скорости достиг 0,89 – 0,93 ($r=-0,5$ до $r=+0,4$). К десятой попытке, по мере снижения уровня энергичности, снижались показатели скорости и времени удержания максимальной скорости ($r=0,95$).

Проведенные исследования выявили взаимосвязь быстроизменяющихся психоэмоциональных параметров, таких как агрессия, стресс, саморегуляция, энергичность, с показателями скоростно-силовой выносливости при серийной высокоинтенсивной нагрузке. В связи с этим открываются перспективы индивидуальной оптимизации комплекса физических и психоэмоциональных качеств спортсмена для более полной реализации своих двигательных возможностей в соревновательной деятельности.

Литература

1. Горожанин В. С. Скоростные способности человека и подвижность нервной системы // Теория и практика физической культуры. 1974. № 10.
2. Минкин В.А., Николаенко Н.Н. Информационно-статистические параметры виброизображения, как базовые элементы расчета любых эмоциональных состояний. //Труды 18-ой Международной научно-технической конференции «Современное телевидение». - Москва, 2010.
3. Минкин В.А., Николаенко Н.Н. Применение технологии и системы виброизображения для анализа двигательной активности и исследования функционального состояния организма// Медицинская техника N 4. - стр. 30-34. - 2008.
4. Филин В.Н. Теория и методика юношеского спорта: Учебное пособие. — М.: Физкультура и спорт, 1987.

References

1. Gorozhankin V.S. Speed capacity and mobility of human nervous system // Theory and Practice of Physical Culture. 1974. 10 number.
2. Minkin V.A., Nikolaenko N.N. Information and statistical parameters of vibraimage pas, as the basic unit of calculation of any emotiotional states. // Proceedings of the 18th International Scientific and Technical Conference "Modern TV". - Moscow, 2010.
3. Minkin V.A., Nikolaenko N.N. The use of technology and vibraimage system for the analysis of physical activity and the study of the functional state of the organism // Medical facilities N 4. - pp 30-34.. - 2008.
4. Filin V.N. Theory and methods of youth sports: Textbook. - M.: Physical Education and Sports 1987.



***Russian Linguistic Bulletin (RULB)** – рецензируемое научное издание, посвященное вопросам лингвистики и преподаванию языка.*

*RULB вошел в индекс **Web of Science (ESCI)** и перечень **BAK** по критерию изданий, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования.*

Подробную информацию о журнале Вы можете найти на сайте: <http://rulb.org/>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.057

Петрова И. А.

ORCID: 0000-0001-8758-6697, Старший преподаватель,

Сибирский государственный технологический университет, Лесосибирский филиал

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ
ПО ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ****Аннотация**

В статье рассматривается организация личностно-центрированного учебного процесса в вузе на основе технологии смешанного обучения, нацеленного на непринужденное образование и создание условий, обеспечивающих мотивацию к обучению. Технология смешанного обучения активизирует роль студента в образовательном процессе, требует от него быть энергичным и ответственным участником в построении собственной образовательной траектории, формировании самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации, средств и способов достижения образовательных результатов.

Ключевые слова: смешанное обучение, индивидуальная образовательная траектория, информационно-образовательная среда, личностно-центрированный учебный процесс.

Petrova I.A.

Senior lecturer, Siberian State Technological University, Lesosibirsk branch

**THE ORGANIZATION OF LEARNER-CENTERED EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY
WITH BLENDED LEARNING TECHNOLOGY****Abstract**

The article deals with the organization of student-centered educational process in high school on the basis of blended learning technology aimed at effortless education and creating conditions for a motivation to learn. Blended learning technology activates the role of the student in the educational process, requires him to be energetic and responsible participant in the construction of their own educational trajectory, the formation of independence, the desire for self-education, self-realization, the means and methods to achieve educational results.

Keywords: blended learning, individual educational trajectory, information and educational environment, student-centered educational process.

Всеобщее использование информационных технологий, которое затрагивает практически все области деятельности человека, требует от организации процесса обучения в вузе смены образовательных ориентиров. В информационном обществе на первый план выступает гуманистическая парадигма, ставящая главной задачей развитие индивидуальных качеств личности. Гуманизация реализуется посредством применения личностно-центрированного подхода в обучении, который позволит максимально использовать возможности информатизации и компенсировать ее возможное негативное влияние. Основные причины неэффективности традиционной модели обучения это информационная перегрузка студентов, а также иное восприятие образования новым, «цифровым» поколением. Рассмотрим, каким образом идет традиционный процесс обучения. Вначале мы получаем знания, пытаемся их понять, потом мы анализируем и структурируем новые знания, создаем что-то, позже имеем возможность оценить, защитить свою точку зрения. Такую пирамиду должен пройти каждый обучающийся. На традиционном занятии преподаватель дает новые знания, он рассказывает материал. По большому счету обучаемый проходит два начальных этапа - знание и понимание - с преподавателем. Причем усвоение знаний и понимание студентом полностью зависит от студента.

Каким образом мы можем изменить обучение? Уровни, которые касаются знания и понимания, студент проходит, самостоятельно изучая новый материал, а затем самые важные ступени использования, анализа, синтеза, оценки проходятся с преподавателем. Предлагается уровни разделить следующим образом: «до», «во время», и «после», и в каждый из уровней внести элементы электронного обучения, то есть с помощью привнесения в очное обучение элементов электронного обучения мы получим смешанное обучение.

Смешанное обучение – это образовательная технология, реализуемая в условиях сочетания очной и электронной формы обучения. С помощью данной технологии у нас появляется возможность такие уровни обучения, как знание и понимание, отдать студенту, и он при помощи современного учебного контента сможет самостоятельно изучить новый материал, а затем в аудитории с преподавателем его закрепить или разобрать моменты, вызвавшие затруднение. Смешанное обучение является сегодня одной из перспективных моделей обучения, поскольку смешанное обучение берет сильные стороны и у традиционного обучения и у электронного обучения и по возможности удаляет слабые стороны. Принято делить смешанное обучение на две группы: «Ротация» и «Личный выбор». Для нас интересна одна из моделей смешанного обучения из группы «Ротация» - «Перевернутое обучение», это связано с тем, что данная модель наиболее удобна для внедрения в образование. При использовании модели «Перевернутого обучения» студенты самостоятельно осваивают содержание темы дома, просматривая видеолекции, а затем обсуждают и применяют изученный материал на практике в аудитории при поддержке и помощи преподавателя, выполняя практические задания и подвергая полученную информацию критическому осмыслению. Фактически то, что раньше делалось дома, в данном случае делается в аудитории и наоборот. Для использования перевернутого обучения существует несколько оснований. Во-первых, перевернутое обучение способствует лучшему пониманию материала, повышает взаимодействие с преподавателем и другими студентами, развивает критическое мышление и делает его естественной частью процесса обучения. Во-вторых, при применении данной модели аудиторное время расходуется более рационально. Для эффективной реализации перевернутого обучения используется определенный цикл: видеолекция, аудиопрезентация (Скрайбинг), обучающее видео; интерактивная работа в ИОС; наблюдение - обратная связь – оценка.

Каждый этап требует разработки дополнительных обучающих и контрольно-измерительных материалов. Ведущая роль в личностно-центрированном образовательном процессе отводится личности студента, которому предоставлено право разрабатывать индивидуальную траекторию обучения, выбирать способы познавательной и практической деятельности, обусловленные разнообразием содержания и форм образовательного процесса. Индивидуальная траектория обучения по изучаемой дисциплине представляет индивидуальный проект достижения планируемых самим студентом целей и результатов обучения. В ней допускается выбор подходящих форм, темпа, средств и методов обучения. Целями применения индивидуальной траектории обучения на основе личностно-центрированного подхода являются:

- полное усвоение всеми студентами базового минимума содержания дисциплины;
- построение индивидуальной траектории субъекта обучения в соответствии:
 - с желаемым уровнем освоения дисциплины
 - с определением объема и содержания индивидуальной траектории после освоения базового минимума;
- формирование и развитие способностей к профессиональному самообразованию [1].

Таким образом, чтобы обеспечить личностно-центрированный характер учебного процесса в вузе по технологии смешанного необходимо наличие высокоинтерактивной информационно-образовательной среды, обеспечивающей механизм непрерывного управления и поощрения самостоятельной работы студентов и возможность построения индивидуальной образовательной траектории для каждого студента. Следовательно, использование технологии смешанного обучения приводит к качественному изменению содержания обучения, поскольку данная технология позволяет организовать непрерывное информационное взаимодействие преподавателя и студента при выполнении им самостоятельной работы, а за счет разнообразия ресурсов электронной составляющей курса повышает интерес к обучению.

Литература

1. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 3. - С. 23-31.

References

1. Starichenko B.E. Sinhronnaja i asinhronnaja organizacija uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tehnologicheskoy modeli obuchenija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. - 2013. - № 3. - S. 23-31

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.046

Селифонова Е.Д.¹, Залипаева Ж.П.²

¹ORCID:0000-0002-2039-3361, Кандидат филологических наук, ²ORCID: 0000-0002-9105-9598,
Брянский государственный университет

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация

В статье рассматривается методика проведения психолингвистического эксперимента, направленного на выявление уровня коммуникативной толерантности у студентов вузов, специализирующихся в сфере педагогической деятельности, в частности, в области преподавания иностранных языков. Авторы исследуют степень эффективности различных средств арт-технологий (диалогизация, театрализация, «культурный шок»), используемых при подготовке будущих учителей иностранных языков в современной высшей школе, в сравнении с традиционными методами.

Ключевые слова: арт-технология, толерантность, иностранные языки.

Selifonova E.D.¹, Zalipaeva Zh.P.²

¹ORCID:0000-0002-2039-3361, PhD in Philology, ²ORCID: 0000-0002-9105-9598, Bryansk State University
**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE TOLERANCE BY MEANS OF ART-TECHNOLOGY WITH
FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

Abstract

The article considers methodology of carrying out a psycholinguistic experiment, aimed at revealing the level of communicative tolerance with students of higher educational institutions who specialize in the field of pedagogical activity, particularly, in teaching foreign languages. The researchers investigate the efficiency of art-technology means (dialogisation, theatrical performances, «cultural shock») applied during the process of training future teachers of foreign languages in contemporary higher education.

Keywords: art-technology, tolerance, foreign languages.

Роль иностранного языка в современном обществе изменилась, и он из учебного предмета превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Позитивная роль иностранного языка в сфере профессиональной подготовки обеспечивает доступ к любому виду информации; это средство сохранения, распространения и развития мировой культуры, традиций, обычаев, привычек; одно из средств снятия лингвистического барьера при выборе места, форм, видов получения образования и работы, проведения досуга, участия в различных международных организациях.

Новые подходы к обучению иностранному языку предполагают не только умение работать с литературой на иностранном языке для своевременного знакомства с новыми технологиями, открытиями, но и способность студента

осуществлять устные и письменные контакты профессионального характера, владеть необходимыми культурологическими и страноведческими знаниями, а также нормами межкультурного общения.

Общие закономерности овладения иностранным языком свидетельствуют об общности познавательных процессов, происходящих при обучении иностранному языку. В методике и психологии обучения иностранному языку это вопросы взаимоотношения между знаниями, умениями и навыками, т.е. вопросы овладения умениями и навыками и усвоения языковых знаний. Однако не случайно различают *знание языка* и *владение языком* (ср. английские *knowledge* и *proficiency*): можно помнить и выполнять много грамматических упражнений, но не уметь свободно пользоваться этими знаниями в условиях естественного (бытового) двуязычия и наоборот, неплохо справляться с устной практикой с довольно низкими показателями знаний в области грамматики. Таким образом, обучение иностранному языку с психолингвистических позиций подразумевает не просто знание иностранного языка, а способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях [8,215].

Подлинная речь как творческая деятельность основывается не на знаниях, а на навыках, которые являются лишь компонентами речевых умений и образуются только в результате многократного повторения соответствующего умения, т.е. в результате речевой практики. В выработке речевых навыков решающая роль принадлежит пониманию, а не повторению. И.А.Зимняя указывает, что «общению на иностранном языке можно *научить*. Коммуникативную компетенцию как способность можно только *формировать, развивать и диагностировать*. Дело в том, что она подчиняется собственным законам совершенствования в структуре целостной личности, в разнообразной деятельности общения, хотя, конечно, целенаправленное обучение в этом процессе играет важную роль» [4, 29].

Особый интерес представляют психолингвистические исследования работы речевого механизма человека и взаимодействия языков при их овладении и пользовании. Обсуждение вышесказанного невозможно без обращения к работам отечественных ученых и зарубежных ученых: Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.В. Беляева, В.А. Артемова, Ю.А. Самарина, А.А. Залевской, И.Л. Медведевой, И.М. Румянцевой, С. Крашена, Н. Бранскомб, Г. Селигера, С. Гасс, Л.Селинкера, Ч. Фриза, Р. Ладло, У. Вайнрайха, П. Кордера, Дж. Эйчисон, М. Лонга, М. Свейн и других.

На современном этапе задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам приобретает качественно новые параметры в аспекте диалога культур. Опираясь на теорию Сепира–Уорфа, определяющей тесную связь между мышлением и речью, процесс обучения культуре, а, следовательно, и коммуникативной толерантности, можно представить аналогичным процессу обучения иностранным языкам.

Преподавание и изучение иностранного языка непосредственно связано с возможностью обучаться чужим культурам. Как языковые знания можно получить при помощи анализа и усвоения лексико-грамматических структур, так и культурные знания могут быть практически осознаны и освоены студентами – будущими учителями иностранного языка. Обучение основам иностранной культуры и связанной с ней коммуникативной толерантности должно стать формой осознанного, организованного обучения, проводимого при помощи соответствующих методов, в том числе, и арт-технологий.

Исходя из вышеизложенного, исходная гипотеза проводимого исследования заключалась в следующем: арт-технологии, применяемые в учебном процессе в вузе, способствуют формированию и последующему развитию коммуникативной толерантности у студентов – будущих учителей иностранного языка, а также являются одним из перспективных направлений в психолого-педагогической работе.

Для подтверждения исходной гипотезы нами было запланировано проведение трех экспериментальных исследований: 1. свободного ассоциативного эксперимента; 2. эксперимента коммуникативной направленности «Культурная специфика бытового поведения»; 3. эксперимента «Культурный шок».

Опираясь на мнение Е.В. Ягуновой о том, что «в «идеальном» и «полном» психолингвистическом исследовании присутствует сочетание методов **наблюдения** и **эксперимента**, на основании которых строится модель (теория)» [7,10], мы выделили два этапа в процессе проведения экспериментальных исследований 1 и 3, чтобы попытаться наиболее полно оценить влияние арт-технологий на формирование и развитие коммуникативной толерантности у участников эксперимента.

Экспериментальное исследование носило психолингвистический и педагогический характер, так как оно было направлено на выявление уровня коммуникативной толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Проведение экспериментального исследования заключалось в последовательном проведении трех разнонаправленных психолингвистических экспериментов, каждый из которых имел конечной целью анализ влияния конкретных арт-технологий на развитие уровня коммуникативной толерантности в условиях естественного восприятия и/или порождения речи.

Состав испытуемых. Экспериментальное исследование проводилось в группе испытуемых, которая состояла из 49 студентов отделения «Педагогическое образование» факультета иностранных языков, изучающих английский язык в качестве основной специальности на факультете иностранных языков Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского. Возраст участников экспериментальной группы варьируется от 19 до 22 лет. Респонденты преимущественно студенты женского пола 4–5 курсов. Ограниченное число испытуемых позволило апробировать методики арт-технологий для формирования и развития коммуникативной толерантности у студентов – будущих учителей иностранного языка.

Процедура проведения экспериментального исследования

Первоначально испытуемые приняли участие в свободном ассоциативном эксперименте, который является одной из наиболее разработанных и эффективных методик для анализа принципов ситуативной реакции испытуемых в рамках исследуемой темы.

Несмотря на то, что термин «ассоциация» появился еще в Древней Греции (Аристотель, Платон), он получил свое научное определение только в период Нового Времени (Дж. Локк). На современном этапе развития психологии и

психолингвистики ассоциацией считается «связь, образующаяся при определенных условиях между двумя и более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями и т.д.); ... актуализация ассоциации состоит в том, что появление одного члена ассоциации регулярно приводит к появлению другого (других)» [2,11].

Психолингвистика рассматривает ассоциативный эксперимент как действенный способ исследования национально-культурных особенностей языкового осознания, так как применение ассоциативного эксперимента способствует выявлению ментальных образов мира присущих разным эпохам. Будучи признанным «особым методом исследования мотивации личности и приемом, направленным на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте», ассоциативный эксперимент заключается в психологическом анализе, раскрывающем семантические связи слов, языковые стереотипы, объективно существующие в психике носителя языка [1, 26].

Существует несколько вариантов ассоциативного эксперимента, которые активно применяются в прикладной психолингвистике: 1) *свободный ассоциативный эксперимент*, при котором отсутствуют ограничения на словесные реакции; 2) *направленный ассоциативный эксперимент* с наличием грамматических и семантических ограничений при выборе реакций; 3) *цепочечный ассоциативный эксперимент*, когда испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями.

Результатом проведения и последующего анализа ассоциативного эксперимента является создание «ассоциативных полей и выделение «ассоциативных норм», присущих конкретной группе испытуемых. Надо сказать, что понятие ассоциативного поля ввел Ш. Балли, который понимал под ассоциативным полем совокупность ассоциатов на слово-стимул. Ассоциативное поле, состоящее из периферии и ядра, может быть индивидуальным и коллективным. Поскольку «... ассоциативное поле максимально приближено к отражению некоторых мыслительных образов и структур» [6,17], коллективное ассоциативное поле может считаться ассоциативной нормой.

Понятия «ассоциативное поле», «ассоциативная норма», «ассоциативный эксперимент» неразрывно связаны с понятием «ассоциативное значение», которое по-разному интерпретируется в психолингвистике. В данной работе мы придерживаемся точки зрения А.А. Залевской, согласно которой, ассоциативное значение слова может быть структурировано в виде моделей разных ситуаций, т.е. стратегия понимания слова опирается на стратегию его идентификации через ситуацию [3,37].

На первом этапе участникам эксперимента были предложены три аутентичные паремии, две из которых характерны для американской языковой картины мира, а одна – для британской. Выбор паремий осуществлялся спонтанно, на интуитивной основе. Испытуемые должны были записать первые пришедшие на ум реакции на предложенные стимулы на русском или английском языке, предложить возможный русский аналог и выявить культурные ценности, которые передает данная паремия, а также, при наличии русского аналога, сравнить их с культурными ценностями, заложенными в аналогичных пословицах в русском языке. Под «культурной ценностью» мы понимаем нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения. Задание было сформулировано на русском языке в письменной форме, в то время как паремии были представлены на английском языке. Время выполнения задания – 15 минут.

Проведение второго этапа экспериментального исследования 1 было запланировано на другой день, поскольку между двумя этапами руководитель эксперимента должна была организовать занятие, на котором было объяснено значение каждой из предложенных паремий, и далее в рамках дискуссии «Круглый стол» группой испытуемых были выделены те культурные ценности, которые действительно заложены в каждой пословице. Второй этап экспериментального исследования был направлен на выявление влияния арт-технологий на уровень сформированности коммуникативной толерантности. Испытуемым было предложено разделиться на группы. Каждой группе предложили составить в письменной форме 3 диалога (в соответствии с количеством паремий на этапе 1), каждый из которых был бы направлен на актуализацию значения соответствующей паремии. Время выполнения задания – 30 минут. После этого каждая группа представила свои диалоги в театрализованной форме, чтобы на последнем этапе экспериментального исследования обсудить наличие/отсутствие разницы в восприятии предложенных паремий.

Таким образом, данное экспериментальное исследование, состоящее из свободного ассоциативного эксперимента и творческой части с использованием арт-технологий в виде театральной диалогизации, направлено на выявление уровня сформированности коммуникативной толерантности испытуемых посредством выявления уровня восприятия и принятия чужой культуры. Известно, что человек, понимающий и чувствующий культуру и традиции другого языка, может донести эту культуру и традиции до обучаемого, что и входит в основные обязанности учителя иностранного языка. Следовательно, такие знания составляют базу для формирования коммуникативной толерантности.

1. Эксперимент коммуникативной направленности «Культурная специфика бытового поведения»

Эксперимент коммуникативной направленности подразумевал выявление знаний о культурной специфике поведения в различных ситуациях общения, в частности, с представителями разных социальных слоев англоязычного общества – представителем аристократии (Королева Елизавета II), представителем иммигрантов (молодым темнокожим человеком) и представителем среднего класса (девочкой 8 лет). В качестве дополнительных условий коммуникации выступают гендерные (женщина – мужчина – девочка) и возрастные различия (пожилой возраст – молодой возраст до 30 лет – детский возраст). На бланке для проведения эксперимента были предложены три фотографии вышеуказанных людей без каких-либо письменных комментариев. Участники эксперимента должны были установить контакт и получить информацию на заданную тему в непосредственном общении с представителями другой (англоязычной) культуры. Предполагалось, что испытуемые применяют свои знания об этикете, о политической корректности, социальной иерархии в обществе, другими словами, продемонстрируют определенный уровень сформированности коммуникативной толерантности.

Задание эксперимента было сформулировано на английском языке, продолжительность эксперимента составила 10 минут. Выполнение задания происходило в письменной форме.

Первоначально было запланировано проведение эксперимента коммуникативной направленности в один этап с целью выявления уровня сформированности коммуникативной толерантности испытуемых. Однако первичный анализ реакций испытуемых выявил необходимость проведения второго этапа, который был проведен в форме ролевой игры.

Группа участников эксперимента была разделена на 4 подгруппы, и каждая подгруппа должна была продемонстрировать в форме ролевой игры допустимые и недопустимые ситуации общения с представителями королевского двора Великобритании, представителями иммигрантов из Африки, Азии, с представителями среднего класса (преподаватель, ребенок), с представителем органа власти (полицейский). После выступления каждой подгруппы проводилось интерактивное обсуждение театрализованных диалогов с целью определения степени коммуникативной корректности и толерантности.

2. Экспериментальное исследование «Культурный шок»

Процедура проведения экспериментального психолингвистического исследования под названием «Культурный шок» включает два этапа. На первом этапе испытуемым были предложены 3 вопроса провокационного характера: 1. *Why do you study so badly?*; 2. *What makes you be constantly late for classes?*; 3. *You are not eager to help your classmates. Why?*. Все вопросы были сформулированы на английском языке. Инструкция выполнения экспериментального исследования также была предъявлена испытуемым в письменном виде. После этого организатор эксперимента произнес ее вслух с интонацией, характерной для ситуации возмущения и негодования, чтобы стимульный материал был воспринят испытуемыми очень личностно. На проведение первой части эксперимента было отведено 10 минут.

По окончании первой части организатор объяснила испытуемым суть арт-технологии «Культурный шок», объяснив все возможные тактики поведения при возникновении аналогичной ситуации в общении. Сразу после объяснения испытуемым было предложено еще раз ответить на вышеуказанные вопросы, опираясь на знания о понятии коммуникативной толерантности.

Экспериментальное исследование, проведенное в рамках научно-исследовательской работы по теме «Развитие коммуникативной толерантности с помощью арт-технологий при обучении иностранному языку с психолингвистических позиций», показывает, что развитие коммуникативной толерантности зависит от уровня сформированности коммуникативной и межкультурной компетенции у студентов – будущих учителей иностранного языка. Наблюдая динамику развития коммуникативной толерантности у студентов, мы убедились, что она зависит от речевой направленности учебного процесса, индивидуализации обучения, коммуникативности в общении. Важную роль играют ситуативность обучения иностранному языку с использованием элементов арт-технологий как весомого фактора развития коммуникативной толерантности.

Анализ реакций испытуемых на предложенные ассоциаты, полученные в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента в экспериментальном исследовании 1, показывает, что 55% испытуемых продемонстрировали повышенный уровень сформированности коммуникативной компетенции, следовательно, и средний уровень коммуникативной толерантности. 12% испытуемых показали пороговый уровень коммуникативной компетенции и недостаточный уровень сформированности коммуникативной толерантности. Применение таких средств арт-технологий, как интерактивное обсуждение, и театрализация, и диалогизация, способствовали повышению уровня коммуникативной толерантности испытуемых: 85% участников эксперимента продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции и коммуникативной толерантности.

Экспериментальное исследование коммуникативного характера 2 позволило выявить низкий уровень сформированности коммуникативной толерантности на первом этапе, и максимальную динамику развития коммуникативной толерантности у испытуемых после применения театрализации ролевой игры как средств арт-технологии (65% и 1005 соответственно).

Результаты экспериментального исследования 3 с использованием арт-технологии «Культурный шок» позволяет утверждать, что коммуникативная толерантность является тем профессиональным умением, которое продуктивно формируется при использовании арт-технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило выявить связь между формированием коммуникативной и межкультурной компетенцией и уровнем сформированности межкультурной коммуникации. Формирование коммуникативной толерантности является благодатным полем для использования арт-технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, поскольку создание искусственных и естественных ситуаций общения эффективно стимулирует обучаемых к актам межкультурного взаимодействия.

Арт-технологии, зарекомендовавшие себя как перспективная форма обучения, способны развивать, синтезировать пути формирования коммуникативной толерантности в педагогическом процессе. Существенным результатом применения арт-технологий могут стать повышение компетентности в общении, развитие и коррекция личностных характеристик участников как студентов, так и преподавателей.

Итак, проведенное исследование в целом подтвердило основные положения гипотезы. Результаты экспериментальной работы показали повышение уровня сформированности и дальнейшее развитие коммуникативной толерантности у студентов, будущих учителей иностранного языка, повышение мотивации учебной деятельности.

Литература

1. БПС - Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.Г. Зинченко. - СПб., 2003.
2. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М., 2001.
3. Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. - М., 1998.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
5. Зимняя И.А. Функциональная психологическая система формирования и формулирования мысли посредством языка. - М., 1985.

6. Караулов Ю.Н. От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Филология. Журналистика. - 1994а. - №1. - С.
7. Ягунова Е.В. Эксперимент в психолингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации. Учебное пособие для вузов / Е.В.Ягунова. – СПб.: Издательство «Остров».
8. Ingram D.E. Fssessing proficiency: An overview on some aspects of testing // Hyltenstam K. & Pienemann M. (Eds.). Modeling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. - Pp.215-276.

References

1. BPS - Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Tekst] / pod red. B.G. Meshherjakova, V.G. Zinchenko. - SPb., 2003.
2. Goroshko E.I. Integrativnaja model' svobodnogo asociativnogo jeksperimenta. M., 2001.
3. Zalevskaja A.A. Znachenie slova i vozmozhnosti ego opisaniya // Jazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: sb. st. / otv. red. N.V. Ufimceva. - M., 1998.
4. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M., 2004.
5. Zimnjaja I.A. Funkcional'naja psihologicheskaja sistema formirovanija i formulirovanija mysli posredstvom jazyka. - M., 1985.
6. Karaulov Ju.N. Ot struktury asociativnogo slovarja k strukture jazykovoj sposobnosti // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Ser. Filologija. Zhurnalistika. - 1994a. - №1. - S.
7. Jagunova E.V. Jeksperiment v psiholingvistike: Konspekty lekcij i metodicheskie rekomendacii. Uchebnoe posobie dlja vuzov / E.V.Jagunova. – SPb.: Izdatel'stvo «Ostrov».
8. Ingram D.E. Fssessing proficiency: An overview on some aspects of testing // Hyltenstam K. & Pienemann M. (Eds.). Modeling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. - Pp.215-276.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.160

Скорикова Т.П.

Доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

Лаборатории теоретической и прикладной лингвистики

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

«РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аннотация

Рассматривается понятие профессионально-речевой культуры специалиста по связям с общественностью и роль дисциплины «Речевая деятельность» общества в системе подготовки учащихся данного профиля. Дается характеристика целей и задач курса, а также коммуникативно-речевых компетенций, формируемых у учащихся в процессе их обучения в магистратуре по направлению «Лингвистика».

Ключевые слова: профессионально-речевая культура, дисциплина «Речевая деятельность» общества, специалист по связям с общественностью.

Skorikova T.P.

PhD in Philology, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Theoretical and Applied Linguistics

Russian Economic University.

"SPEECH COMMUNICATION OF SOCIETY "AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN THE TRAINING OF PUBLIC RELATIONS

Abstract

The concept of professional-speech culture of specialist in public relations and the role of the discipline «Speech communication of the society» in the training of students in this profile are under discussion. The characteristic of the goals and objectives of the course, as well as communicatively-speech competence generated by the students during their training in a magistracy in "Linguistics" are observed.

Keywords: professional-speech culture, discipline "speech activity" of society, Public Relations Specialist.

Владение речью справедливо считают важнейшим инструментом профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью. Речевое мастерство, культура общения являются важнейшими составляющими «речевого портрета» специалиста данного профиля. PR-специалист по своему профессиональному предназначению должен свободно владеть риторикой, приемами и методами публичного выступления: знать основы речи, ее виды, правила речевого этикета и ведения диалога, законы композиции и стиля, приемы убеждения; владеть навыками литературного редактирования, умением создать собственное публицистическое произведение и PR-тексты различных жанров.

Требования, предъявляемые к речи специалистов по связям с общественностью обуславливаются сферой, задачами и особенностями их профессионального общения. Для успешной профессиональной коммуникации речь PR специалиста должна облекаться в композиционные формы, наиболее точно соответствующие содержанию и целям общения (выбор жанра для конкретного речевого акта, знание основных правил построения текста в определенном жанре), она должна строго следовать требованиям основных коммуникативных качеств (правильности, точности; уместности; логичности; выразительности; богатства и т.д.), наконец, должна соответствовать определенным техническим характеристикам (владение речевым дыханием, голосом; дикция; эмоциональная выразительность).

Важностью формирования высокого уровня речевой культуры и необходимостью развития коммуникативно-речевой компетентности личности объясняется особая роль дисциплины «Речевая деятельность» общества в

подготовке специалистов в области public relations (PR). Данная дисциплина входит в вариативную часть общенаучного цикла дисциплин образовательной программы для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 035700.68 «Лингвистика» в рамках магистерской программы «Теория коммуникации и международные связи с общественностью (PR)».

Цель учебной дисциплины – дать магистранту системное представление о речевой коммуникации и речевой деятельности общества, укрепить его знания и позиции как профессиональной языковой личности, а также обучить профессиональному владению речевой коммуникацией с учетом этических, социолингвистических и психолингвистических аспектов общения [1,2] В задачи курса входит создание у обучаемых социолингвистического мировоззрения, обуславливающего устойчивую и корректную профессиональную ориентацию в проблемах взаимодействия языка и общества.

Автором настоящей статьи подготовлена рабочая программа [3], учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения на русском языке» [4], а также разработаны лингвометодические основы создания он-лайн компонента учебного курса «Речевая деятельность общества» в системе дистанционного обучения [6] и использования дидактических возможностей виртуальной образовательной среды [5] для слушателей магистерской программы «Теория массовых коммуникаций и международные связи с общественностью».

«Практикум по культуре речевого общения на русском языке» [4] - методически ориентированное учебное пособие о наиболее важных аспектах речевой коммуникации в современном обществе. Книга представляет собой полноценный учебно-методический комплекс для подготовки и успешного преподавания учебного курса "Речевая деятельность общества» и ряда смежных речеведческих курсов.

В соответствии с традициями академического образования в России в основу концепции книги заложено сочетание теоретического материала и блока практических заданий, позволяющих совершенствовать знания и навыки речевой коммуникации в разных сферах общения.

В пособии рассмотрены основные закономерности, механизмы и речевые стратегии, существующие в коммуникативном пространстве современного социума. Большое место в изучении дисциплины занимает рассмотрение специфики лексического, семантического, грамматического, прагматического и дискурсивного аспектов устной / письменной речи, подготовленной/неподготовленной, официальной/неофициальной речи. Отмечаются особенности языковой организации функционально-стилевых разновидностей текста: разговорного, публицистического, научного, официально-делового.

Учащиеся знакомятся с теоретическими аспектами коммуникации как одного из важнейших факторов жизнедеятельности современного социума» овладевают основным понятийным аппаратом речевой деятельности общества как феноменом взаимодействия представителей разных культур и социальных групп. В центре их внимания оказываются такие проблемы, как речевое общение в контексте теории коммуникации, формы и типы речевой коммуникации, основные элементы коммуникационного процесса, социально-ролевые компоненты акта коммуникации, и др. Предметом рассмотрения и анализа в курсе являются также такие важные для социальной лингвистики понятия, как языковая ситуация, билингвизм и полилингвизм, коммуникативная среда и социолингвистическая зона, правовой статус языка в эпоху глобализации, социолингвистическая «анкета» языка и др. Понимание специфики языковой ситуации у разных народов помогает магистрантам осознать значимость этого понятия для изучения социальной природы языка и человеческой коммуникации.

Наряду с изучением теоретических аспектов взаимодействия языка и общества, большое внимание уделяется проблеме формирования коммуникативно-речевой компетенции будущих PR-специалиста в профессионально-деловой сфере общения как особом виде социальной коммуникации. Практические разделы курса ориентирует учащихся на закрепление навыков владения нормами и стилями современного русского литературного языка, достижение определенного уровня культуры речевого общения. Задания Практикума направлены на коррекцию и предупреждение типичных речевых ошибок при изучении русского языка как языка профессионально-делового общения. Пособие снабжено тестами по нормам, культуре деловой и научной речи, а также приложением, содержащем вопросы к семинарским занятиям, контрольные вопросы промежуточной аттестации, темы эссе, рефератов и устных выступлений, толкование основных терминов курса.

Таким образом, по завершении обучения магистрант должен владеть навыками использования теоретических положений речевой коммуникации в своей профессиональной деятельности. В системе подготовки специалистов по связям с общественностью особая роль дисциплины «Речевая деятельность общества» определяется тем, что она суммирует знания о языке как явлении действительности и феномене культуры, сводит их в единую систему, которая должна выступать как инструмент дальнейшей профессиональной деятельности учащихся.

Литература

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. О.Я.Гойхмана. - М.: ИНФРА-М., 2001. - 272 с.
2. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. В.И.Максимова. - М.: Гардарики, 2000. - 413 с.
3. Скорикова Т.П. Рабочая программа учебной дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации» для направления «Лингвистика». Профиль подготовки «Теория коммуникации и Международные связи с общественностью». – М.: МЭСИ, 2012. – 20 с.
4. Скорикова Т.П. Практикум по культуре речевого общения на русском языке. – М.: МЭСИ, 2015, - 391 с.
5. Скорикова Т.П., Орлов Е.А. Активизация познавательной деятельности магистрантов в учебно-научной сфере при использовании информационно-компьютерных технологий. – Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. «Лингвистика и педагогика», - 2013, № 1, с. 87-92.
6. Скорикова Т.П. Лингвометодические основы построения он-лайн компонента учебного курса магистратуры. – Педагогика & Психология. Теория и практика Международный научный журнал, № 1 (3), 2016– С.17-19

References

1. Goghman O.Ja., Nadeina T.M. Rechevaja kommunikacija: Uchebnik / Pod red. O.Ja.Goghmana. - M.: INFRA-M., 2001. - 272 s.
2. Russkij jazyk i kul'tura rechi: Uchebnik / Pod red. V.I.Maksimova. - M.: Gardariki, 2000. - 413 s.
3. Skorikova T.P. Rabochaja programma uchebnoj discipliny «Teorija i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii» dlja napravlenija «Lingvistika». Profil' podgotovki «Teorija kommunikacii i Mezhdunarodnye svjazi s obshhestvennost'ju». - M.: MJeSI, 2012. - 20 s.
4. Skorikova T.P. Praktikum po kul'ture rechevogo obshhenija na russkom jazyke. - M.: MJeSI, 2015, - 391 s.
5. Skorikova T.P., Orlov E.A. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti magistrantov v uchebno-nauchnoj sfere pri ispol'zovanii informacionn-komp'juternyh tehnologij. - Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Lingvistika i pedagogika»,. - 2013, № 1, s. 87-92.
6. Skorikova T.P. Lingvometodicheskie osnovy postroenija on-lajn komponenta uchebnogo kursa magistratury. - Pedagogika & Psihologija. Teorija i praktika Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal, № 1 (3), 2016— S.17-19.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.173

Хусайнова А.Х.

ORCID: 0000-0001-9615-6795 Старший преподаватель кафедры образовательных технологий и информационных систем Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ИНФОРМАЦИОННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО КУРСА**

Аннотация

В статье описывается дидактическая модель обучения бакалавров - филологов в условиях инфокоммуникационной среды, учитывающая современные требования к профессиональной деятельности филологов в области использования информационных технологий. Особое внимание уделяется использованию профессионально – лингвистических средств, в том числе и Веб 2.0 - сервисов Интернета. Данная модель обучения апробирована в К(П)ФУ в 2011-2015 г.г. в институте филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого при работе со студентами бакалавриата, а также в 2014-2015 году у магистрантов, обучающихся по специальности «Информационные технологии в филологии и образовании».

Основной целью использования информационных технологий в рамках единой информационно - образовательной среды курса является одновременное использование веб - служб и как предмета исследования и в качестве инструмента для обучения.

Такой подход дает более глубокое понимание практического значения информационных ресурсов, а главное, помогает развивать профессиональные навыки в использовании информационных технологий.

Набор изучаемых сервисов включает в себя: поисковые системы, справочники, словари и энциклопедии, веб - квесты, совместная работа с документами в облачном пространстве, полилингвальные электронные коммуникации, поиск и изучение материалов на иностранных языках, размещение собственного контента в Интернете - все эти сервисы играют важную роль в формировании и развитии межкультурной компетенции в единой информационно - образовательной среде курса.

Ключевые слова: информационно - образовательная среда учебного курса, профессиональные лингвистические средства, гуманитарное образование, Веб 2.0 - сервисы, полилингвальная среда.

Khusainova A.H.

ORCID: 0000-0001-9615-6795 Senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University

**PROFESSIONALLY - LINGUISTIC MEANS AS A COMPONENT OF INFORMATION - EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE COURSE**

Abstract

The paper describes a didactic model of training bachelors - philologists in the conditions of info-communications environment, taking into account the current requirements for professional activity philologists in the area of information technology. Particular attention is paid to the use of professional - linguistic means, including the Internet and web 2.0 - services. This training model was tested in K(VR)FU in 2011-2015 at the Institute of Philology and Intercultural Communication named by Leo Tolstoy when working with undergraduate students, as well as in the 2014-2015 year with undergraduates enrolled in the specialty "Information technology in philology and education."

The key of using information technologies within a unified information-educational environment of the course is the simultaneous use of Web services both as a subject of study and as a tool for learning.

This approach gives a deeper understanding of information resources and materials, and most importantly, helps to develop the professional skills in the use of IT.

The set of the studied services: search engines, reference resources, dictionaries and encyclopedias, web - quests, joint work with documents in the cloud space, multilingual electronic communications, search and study of the materials in the original language, and share their own content on the Internet - all of these play role in the formation and development of intercultural competence in a unified information - educational environment of the course.

Keywords: an unified information - educational environment of the course, professional linguistic tools, humanitarian education, web 2.0, multilingual learning environment.

Актуальность исследования. На сегодня экономикой страны востребованы профессионалы, владеющие практически всеми навыками в области информационных технологий в своей деятельности. Возникновение профессий, интегрирующих гуманитарные и естественно-научные направления, привело к изменению условий обучения бакалавров - гуманитариев в области информационных технологий. Таким образом, возникает проблема создания научно - методического обеспечения преподавания дисциплин на факультетах филологического профиля в условиях современной информационной образовательной среды. Поэтому в программу обучения бакалавров - гуманитариев Института филологии и межкультурной коммуникации имени Л.Н. Толстого (ИФМК) Казанского (Приволжского) федерального университета включены дисциплины «Информационные технологии», «ИКТ в образовательной и культурно – просветительской деятельности».

Объект исследования: процесс подготовки бакалавров - гуманитариев в условиях единой информационно – образовательной среды (ЕИОС) учебной дисциплины.

Предмет исследования: формы и способы применения профессионально – лингвистических средств в обучении бакалавров-гуманитариев дисциплинам в современной инфокоммуникационной среде.

Задачи исследования:

Разработать концептуальную модель поддержки преподавания дисциплин «ИКТ в образовательной и культурно – просветительской деятельности» и «Информационные технологии» для бакалавров – гуманитариев.

Реализация поддержки преподавания дисциплин «ИКТ в образовательной и культурно – просветительской деятельности» и «Информационные технологии» в виде ЕИОС учебной дисциплины.

Экспериментально оценить эффективность разработанного научно-методического обеспечения отдельных дисциплин в учебном процессе и внедрить полученные результаты в педагогическую практику.

Результаты:

Для того чтобы обеспечить целостность дисциплины, повысить уровень эффективности образовательного процесса и получить достоверный результат у бакалавров гуманитарных специальностей нами:

- Выявлены требования к профессиональной деятельности наших выпускников в условиях сегодняшнего рынка труда, которые позволяют повысить их конкурентоспособность и востребованность в обществе.
- Создана модель обучения отдельным дисциплинам бакалавров-гуманитариев в условиях инфокоммуникационной среды, которая обеспечивает результативность процесса формирования их информационной компетентности.
- Разработаны методики преподавания дисциплин «ИКТ в образовательной и культурно – просветительской деятельности» и «Информационные технологии» в рамках инфокоммуникационной среды.

Создана и проверена на практике дидактическая модель процесса подготовки бакалавров - гуманитариев нашего института по отдельным дисциплинам, включающая в себя основные структурные части: цель, содержание, средства, субъекты и методику, смысл которой заключается в использовании единой инфокоммуникационной среды, обеспечивающей результативность процесса формирования их информационной компетентности.

Разработано достаточно полное педагогическое обеспечение процесса подготовки бакалавров по дисциплинам «Основы математической обработки информации», «ИКТ в образовательной и культурно – просветительской деятельности» и «Информационные технологии», в состав которого входит комплекс средств для практического применения спроектированной модели: специально разработанная система заданий для овладения практическими навыками работы с интерактивной средой обучения и программными приложениями, размещенными в сети Интернет, учебно - методическое пособие, рейтинговая система контроля знаний, умений и навыков по дисциплине, а также рекомендации для преподавателей по методике обучения бакалавров - гуманитариев отдельным дисциплинам.

Дидактическая модель обучения бакалавров - филологов в условиях инфокоммуникационной среды, учитывающая современные требования к профессиональной деятельности филологов в области использования математического аппарата и компьютерных приложений и имеющая «в своем составе:

- дидактические условия подготовки студентов филологических специальностей университета по дисциплинам математического блока;
- профессионально - филологические материалы и ресурсы интернета, используемые в образовательном процессе (энциклопедические и лингвистические словари, переводчики онлайн);
- учебные средства и модели (интерактивный учебник, виртуальная рабочая тетрадь, пошаговые инструкции к самостоятельным работам, сборник практических заданий, презентации к лекционному материалу, созданные в среде Google);
- методические рекомендации по использованию профессионально-филологических средств (ПФС);
- информационные средства (поиск в интернете, академия Гугл, форум, чат, электронная почта, календарь Гугл, журнал БРС)» [1] представлена на рисунке 1.

Подробно организация работы в единой информационно - образовательной среде (ЕИОС) описаны в работах выше указанных авторов [1,2,3,5].

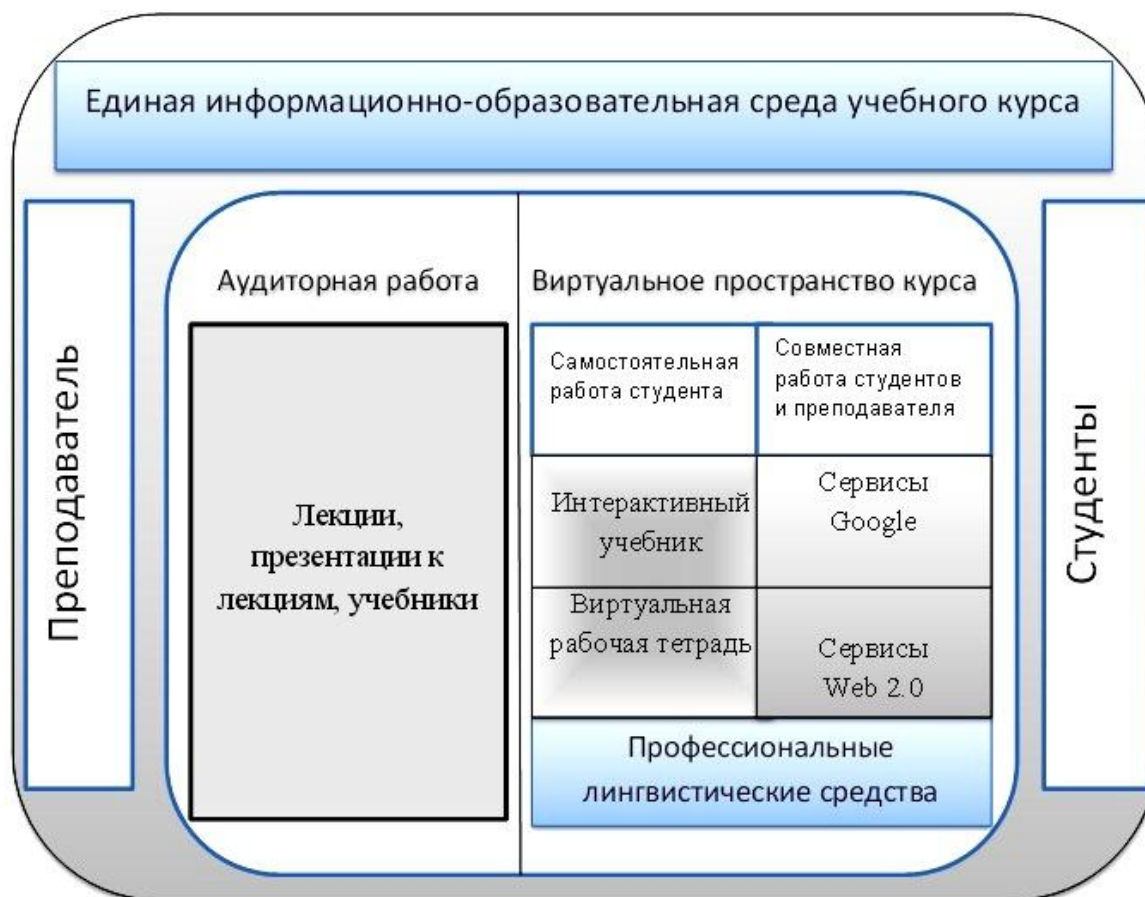


Рис. 1 – Единая информационно – образовательная среда учебного курса (ЕИОС УК)

В данной статье более детально рассмотрим такой компонент ЕИОС как «Профессиональные лингвистические средства» (рис.2). Профессионально – лингвистические средства ЕИОС включают в себя как средства MS Office так и всевозможные онлайн словари, глоссарии, языковые корпуса, которые используются студентами для работы с текстами при выполнении заданий. В каждом задании особое внимание уделяется грамотности создаваемого продукта, правильности использования тех или иных терминов, пониманию значений используемых понятий.

«Непосредственно при работе с текстовыми документами обращается особое внимание на проверку орфографии с помощью средств текстовых редакторов, развитие навыков и овладения приемами автоматизации работы, изучаются средства совместного редактирования документов. Все эти методики служат цели повышения эффективности использования информационных технологий при решении профессионально - значимых для гуманитариев задач» [2].

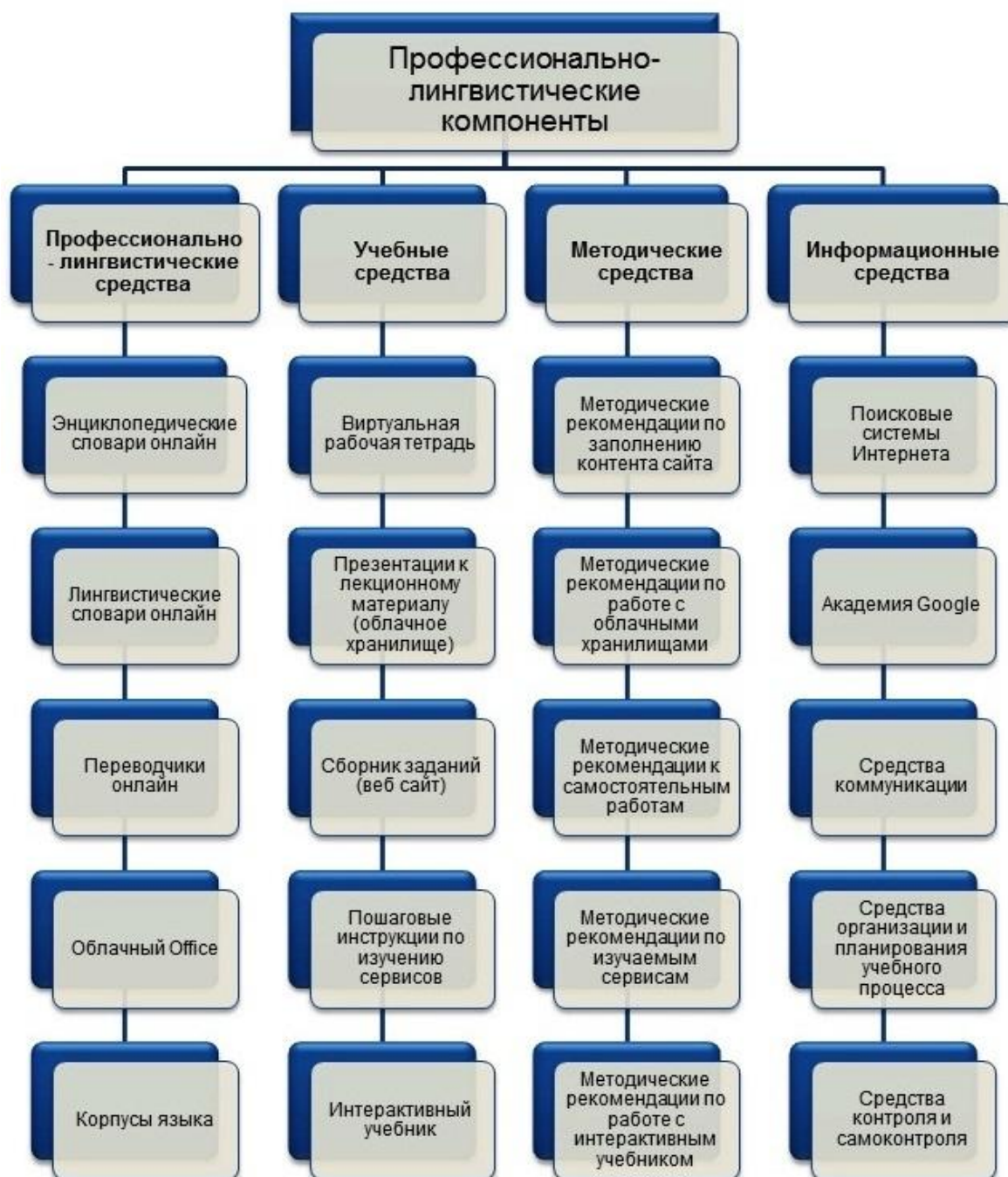


Рис. 2 – Профессионально – лингвистические компоненты ЕИОС УК

Поскольку большинство изучаемых веб сервисов англоязычные, широко используются такие сервисы как автоматический перевод страниц в браузерах, так и онлайн – переводчики для более точного перевода необходимых терминов и понятий. Также студентам рекомендуется изучать происхождение и значение терминов в энциклопедических и толковых словарях.

Студенты нашего института являются представителями многих стран и поэтому обучаясь в полилингвальной среде они часто используют переводы с одного языка на другой в различных комбинациях (англо – русский и русско – английский, англо – татарский и татарско – английский, турецко – русский и русско – турецкий, китайско – татарский и татарско – китайский, японско – русский и русско – японский и т.д.), получая дополнительную языковую практику. Преподавателями на занятиях поощряются ответы на татарском, английском и немецком языках.

В курсе «ИКТ в образовательной и культурно-просветительской деятельности» при выборе сервисов веб 2.0 для изучения бакалаврами – гуманитариями особое внимание уделяется сервисам, отвечающим профессиональным потребностям данной категории студентов. Для простейшего частотного анализа текста и его визуализации используются сервисы создания облака слов (Wordle, Tagul, Word it Out и др.). При создании объемных всплывающих книг (ZooBurst) учитывается грамотность, литературный стиль произведения, структура текста. Такие задания как блоги, создание виртуальной рабочей тетради, веб – квесты также требуют умения грамотно работать с текстом.

Выпускники специальностей «Педагогика» и «Прикладная филология» Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого – «разносторонние специалисты, работающие в музеях, театрах, библиотеке, в сфере управления и средствах массовой информации; могут быть советниками руководителей предприятий и организаций по связям с общественностью. В своей профессиональной деятельности они должны свободно

пользоваться компьютерными сетями, включая Internet, для доступа к российским и зарубежным источникам информации, уметь найденную информацию грамотно обрабатывать с использованием компьютерных программ, владеть статистическими методами обработки филологической информации, уметь работать с различными типами текстовых редакторов» [4]

Использование интернет - технологий в обучении является одним из способов подготовки бакалавров к жизни в условиях современного общества.

Выводы.

Особенностью использования информационных технологий в рамках единой информационно – образовательной среды учебного курса является одновременное использование веб сервисов и как предмета изучения и как инструмента обучения. Такой подход дает эффект более глубокого изучения информационных ресурсов и материалов и что наиболее важно, помогает в развитии профессиональных навыков использования ИТ в работе. Вся совокупность изучаемых сервисов – поисковые системы, справочные ресурсы, словари и энциклопедии, веб – квесты, совместная работа с документами в облачном пространстве, электронная коммуникация на полилингвальной основе, поиск и изучение материалов на языке оригинала, публикация собственного контента в Интернете - все это способствует формированию и развитию межкультурной компетенции в условиях единого информационно - образовательного пространства учебного курса.

Литература

1. Батрова Н.И., Лукоянова М.А., Хусаинова А.Х. Технологии Web 2. 0 в формировании опыта применения информационно-коммуникационных технологий у студентов гуманитарных специальностей // Современные проблемы науки и образования . 2014. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-web-2-0-v-formirovanii-opyta-primeneniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-u-studentov-gumanitarnyh> (дата обращения: 20.02.2016).
2. Лукоянова М.А. Целевая установка на автоматизацию филологических задач как основа целостности и эффективности курса "Информационные технологии" для гуманитариев. // Современные проблемы науки и образования. М.: Издательский Дом «Академия Естествознания», 2014. Доступ в Интернете: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/965.pdf>.
3. Хусаинова А.Х. Система текущего и итогового контроля деятельности студентов в модели "единого информационного пространства учебного курса". // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. Казань: Юниверсум, 2014. С. 383 - 389.
4. Чалкина Н.А. Педагогические условия формирования компьютерной грамотности будущих филологов с использованием адаптивной технологии обучения / Автореф. дисс. на соискание уч. ст. кандидата пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kompyuternoy-gramotnosti-buduschih-filologov-s-ispolzovaniem-adaptivnoy-tehnologii#ixzz40hOvndI5>
5. N. Batrova, A. Danilov, M. Lukyanova, A. Khusainova. Web 2.0 for collaborative work and effective management of a virtual community. INTED2014 Proceedings. Valencia Spain: IATED. P. 5622 – 5629.

References

1. Batrova N.I., Lukojanova M.A., Husainova A.H. Tehnologii WEB 2. 0 v formirovanii opyta primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij u studentov humanitarnyh special'nostej // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2014. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-15128> (data obrashhenija: 30.10.2014).
2. Lukojanova M.A. Celevaja ustanovka na avtomatizaciju filologicheskikh zadach kak osnova celostnosti i jeffektivnosti kursa "Informacionnye tehnologii" dlja humanitariev. // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. M.: Izdatel'skij Dom «Akademija Estestvoznaniya», 2014. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/965.pdf>
3. Khusainova, A. Sistema tekushhego i itogovogo kontrolja dejatel'nosti studentov v modeli «edinogo informacionnogo prostranstva uchebnogo kursa» // Uchenye zapiski instituta social'nyh i humanitarnyh znaniy, S.383-389.
4. Chalkina, N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya komp'yuternoj gramotnosti budushhih filologov s ispol'zovaniem adaptivnoj tehnologii obuchenija / Avtoref. diss. na soiskanie uch. st. kandidata ped.. – Komsomol'sk-na-Amure, 2006. // Biblioteka avtoreferatov i dissertacij po pedagogike URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kompyuternoy-gramotnosti-buduschih-filologov-s-ispolzovaniem-adaptivnoy-tehnologii#ixzz40hOvndI5>
5. N. Batrova, A. Danilov, M. Lukyanova, A. Khusainova. Web 2.0 for collaborative work and effective management of a virtual community. INTED2014 Proceedings. Valencia Spain: IATED. P. 5622 – 5629.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.001

Черемных А.В.

ORCID: 0000-0002-3229-7094, Аспирант,

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**Аннотация**

В статье представлен обзор процедур оценивания образовательной деятельности, отражена проблематика системы процедур оценивания. Выявлены тенденции, затрудняющие получение полной, достоверной и объективной информации об образовательной деятельности в процессе процедур оценивания, обоснована необходимость разработки модели целостной системы оценивания образовательной деятельности.

Ключевые слова: образовательная деятельность, процедуры оценивания образовательной деятельности, независимая оценка качества образования.

Cheremnykh A.V.

ORCID: 0000-0002-3229-7094, Postgraduate student, Ulyanovsk State University

ACTUAL PROBLEMS OF THE EVALUATION PROCEDURES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES**Abstract**

The article provides an overview of evaluation procedures of educational activities, reflected the problems of evaluation procedures. Identified trends, difficult to obtain comprehensive, accurate and objective information about educational activities in the process of evaluation procedures, the necessity of developing an integrated system of evaluation model of educational activities.

Keywords: educational activities, assessment procedures of educational activities, an independent evaluation of the quality of education.

В последние годы формирование и развитие процедур оценивания образовательной деятельности в России обусловлено не только необходимостью регламентации образовательной деятельности, но и вовлечением новых субъектов, предъявляющих отличные от государственных органов власти запросы к качеству образовательной деятельности. Социально-экономические условия, расширение компетенции и ресурсное обеспечение образовательных организаций, внедрение инноваций в образовательную деятельность, активное взаимодействие с обществом, с потребителями образовательных услуг стимулировали процесс становления новой системы процедур оценивания. В настоящее время оценивание образовательной деятельности осуществляется с позиции трёх субъектов: органами государственной власти (процедуры регламентации образовательной деятельности), самой образовательной организацией и участниками образовательных отношений. Главной целью процедур оценивания является получение достоверной и объективной информации об оцениваемом объекте, а наличие трёх позиций должно увеличивать возможность получения наиболее полных сведений об образовательной деятельности. Достоверная, объективная и полная информация об образовательной деятельности, полученная по итогам процедур оценивания, - основа эффективного применения результатов оценивания не только в управлении, но и в развитии образовательных организаций. Но способна ли сложившаяся на сегодняшний день система процедур оценивания стать движущей силой, определяющей качественное устойчивое развитие образовательной организации, и заинтересованы ли инициаторы оценивания в получении объективной и достоверной информации?

При осуществлении таких процедур оценивания как лицензирование и государственная аккредитация образовательной деятельности, государственный контроль (надзор) в сфере образования государственные органы власти выступают в роли инициатора оценивания. Государство, как гарант обеспечения прав граждан на получение образования, заинтересовано в жёстком регулировании образовательной деятельности. Регламентация образовательной деятельности отнесена к полномочиям Российской Федерации в сфере образования. Процедуры оценивания осуществляются в форме проверок, экспертиз. Критерии оценивания составляют требования законодательства в сфере образования. Цель оценивания - оценка условий осуществления образовательной деятельности, содержания и качества подготовки обучающихся, принятие предусмотренных законодательством мер на основе полученной в ходе проверок и экспертиз информации об осуществлении образовательной деятельности, профилактика и пресечение нарушений. Результаты оценивания отражены в актах, заключениях, оформленных в рамках процедур оценивания, и служат основанием для административного воздействия, решений разрешительного либо запретительного характера. Соответствие образовательной деятельности требованиям в сфере образования является обязательным условием работы образовательных организаций. Результаты данного оценивания имеют определенные последствия для организации (например, наложение административного наказания, применение мер дисциплинарной ответственности), используются для контроля со стороны государства. В связи с вышеуказанным заинтересованность образовательной организации в таком оценивании минимальна, так как сопряжена с опасностью быть наказанной и общей напряжённостью мероприятия по контролю. В организациях, обладающих высококвалифицированными административными работниками, а также ресурсами для реализации требований в сфере образования, процедуры оценивания осуществляются с наименьшей степенью психологической напряжённости. Наиболее часто процедура оценивания, как правило, проходит в психологически сложных условиях, так как воспринимается административными и педагогическими работниками как стрессовая ситуация. Указанные факторы могут стать причиной различных фальсификаций, предоставления недостоверных данных и прочих нарушений как со стороны образовательной организации, так и со стороны надзорных органов (коррупция). Таким образом, результаты данных процедур оценивания не всегда достоверны и объективны. Регламентация образовательной деятельности не позволяет получить полную информации об образовательной деятельности, так как рассматривает лишь её отдельные аспекты. Влияние результатов такой процедуры оценивания на образовательную

деятельность может привести к формализации самой образовательной деятельности, её нацеленности только на критерии оценивания, что не позволит реально стимулировать дальнейшее её развитие.

Управление образовательной организацией предполагает оценивание собственной деятельности, которое она сама инициирует и проводит: мониторинги качества образования, внутренний аудит, самообследование. Цели самообследования, как законодательно закреплённой процедуры оценивания, - обеспечение доступности и открытости информации о деятельности организации, подготовка отчёта о результатах самообследования. В самообследовании проводится оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, востребованности выпускников, качества кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы, функционирования внутренней системы оценки качества образования, а также анализ показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию [4], установленных приказом Министерства образования и науки РФ от 10.12.2013 №1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию». Таким образом, содержание самообследования как процедуры оценивания охватывает все аспекты образовательной деятельности организации. Однако, при условии формального подхода к процедуре оценивания и некомпетентности административных и педагогических работников в вопросах оценивания образовательной деятельности невозможно получить достоверную и объективную информацию. Негативную тенденцию имеет указанное выше стремление любой ценой соответствовать критериям процедур регламентации образовательной деятельности, что может привести к фальсификации данных. Заинтересованность в получении достоверных и объективных результатов оценивания связана с субъективными факторами, такими как активная позиция работников образовательной организации, степень их загруженности основной работой, возможности морального и материального стимулирования на основе полученных результатов; индивидуальные особенности, взаимоотношения в коллективе и т.д. Опыт осуществления процедур оценивания, проводимых государственными органами, осуществляющими контрольно-надзорные функции, показывает, что результаты проверок и результаты самообследования не соответствуют друг другу, не совпадают. Использование при проведении самообследования данных мониторингов и внутреннего аудита, как показывает практика, не повышает качество самого оценивания, так как эффективная организация указанных процессов присутствует не во всех образовательных организациях. Данные факты указывают на самоограничение, не позволяющее объективно оценить качество образовательной деятельности. Самообследование как процедура оценивания образовательной деятельности при наличии указанных нами негативных условий не может обеспечить получение достоверной и объективной информации и принятия на её основе эффективных управленческих решений, а также стимулировать устойчивое развитие образовательной организации.

Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет такие процедуры оценивания как независимая оценка качества подготовки обучающихся и независимая оценка качества образовательной деятельности. Инициаторами процедур оценивания, проводимых в рамках независимой оценки качества образования, могут выступать участники образовательных отношений и заинтересованные юридические лица. Цель проведения процедур оценивания в рамках независимой оценки качества подготовки обучающихся и независимой оценки качества образовательной деятельности - получение информации об уровне освоения обучающимися образовательной программы или ее частей, предоставления участникам отношений в сфере образования информации о качестве подготовки обучающихся [3]. Следует отметить, что независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, в отличие от самообследования, осуществляется на основе критериев, не относящихся к регламентации образовательной деятельности. Результаты независимой оценки качества образования не влекут за собой каких-либо санкций со стороны контрольно-надзорных органов, применяются исключительно в целях повышения качества и доступности образовательных услуг, улучшения информированности потребителей о качестве работы образовательных организаций, совершенствования образовательной деятельности. Процедуры оценивания, проводимые в рамках независимой оценки качества образования, рассматривают наиболее значимые аспекты образовательной деятельности, учитывающие запросы всех участников образовательного процесса. Необходимо отметить, что практика проведения данной процедуры оценивания на сегодняшний день только начинает формироваться. Процесс становления данных процедур оценивания, их добровольность, отсутствие каких-либо санкций на основании результатов оценивания обуславливают недостаточный уровень мотивации образовательных организаций в прохождении независимой оценки качества образования. В прохождении независимой оценки заинтересованы активные образовательные организации в целях повышения качества образования и эволюционного изменения процесса обучения, для выявления проблем и возможных путей их решения. Независимая оценка качества образования обладает значительным потенциалом как ресурс для эволюционного развития образовательной деятельности, совершенствования качества образования.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что каждая в отдельности процедура оценивания не позволяет получить полную, объективную и достоверную информацию об образовательной деятельности, рассматривая лишь отдельные её компоненты. Сложившаяся практика проведения процедур оценивания демонстрирует негативные тенденции, связанные с условиями проведения процедур оценивания, влияющими на получение достоверной и объективной информации и использовании её для совершенствования образовательной деятельности. Следовательно, настоящая система процедур оценивания без преодоления выявленных негативных тенденций не может стать движущей силой развития и совершенствования образовательной деятельности. Решение данных проблем требует научного осмысления, привлечения современных научных подходов к пониманию единства, полноты и целостности процедур оценивания образовательной деятельности, интерпретации деятельности образовательной организации как самоорганизующейся системы, на основе которых может быть разработана модель системной целостности процедур оценивания.

Литература

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки [Электронный ресурс] URL: <http://www.rtc-edu.ru/resources/publications> (дата обращения 06.12.2015).
2. Измайлова М.А. Проблемы независимой оценки качества образования // Вестник финансового университета. – 2015. – № 1. – С. 103-111.
3. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3710> (дата обращения 21.12.2015).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от № «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2013/07/12/poryadok-dok.html> (дата обращения 21.12.2015).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения 21.12.2015).

References

1. Bolotov V.A., Val'dman I.A., Kovaljova G.S., Pinskaja M.A. Rossijskaja sistema ocenki kachestva obrazovanija: glavnye uroki [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.rtc-edu.ru/resources/publications> (data obrashhenija 06.12.2015).
2. Izmajlova M.A. Problemy nezavisimoy ocenki kachestva obrazovanija // Vestnik finansovogo universiteta. – 2015. – № 1. – S. 103-111.
3. Metodicheskie rekomendacii po provedeniju nezavisimoy sistemy ocenki kachestva raboty obrazovatel'nyh organizacij [Elektronnyj resurs] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3710> (data obrashhenija 21.12.2015).
4. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot № «Ob utverzhdenii Porjadka provedenija samoobsledovanija obrazovatel'noj organizaciej» [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.rg.ru/2013/07/12/poryadok-dok.html> (data obrashhenija 21.12.2015).
5. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (data obrashhenija 21.12.2015).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.139

Шевцова Г.В.¹, Лебедева О.Г.²¹ ORCID 0000-0003-2832-3162, доцент, кандидат педагогических наук,

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ);

² доцент, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)

ИСТОКИ И СМЫСЛЫ ГУМАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ГЕНЕЗИСА

Аннотация

В статье анализируются исторические причины кризиса инженерного образования, связанные с проявлениями его технократической перегрузки. Обосновывается необходимость разработки методологических оснований инженерной подготовки, отражающих вариативность профессионального функционирования современного инженера.

Ключевые слова: технократические тенденции, культурные и социальные трансформации, инновационные методологические основы инженерного образования, гуманизация инженерного образования.

Shevtsova G.V.¹, Lebedeva O.G.²¹ ORCID 0000-0003-2832-3162, Associate Professor, PhD in Pedagogy,

South-Russia State Polytechnic University (NPI);

² Associate Professor, South-Russia State Polytechnic University (NPI);

THE ORIGINS AND MEANING OF HUMANIZATION OF ENGINEERING EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND CULTURAL GENESIS

Abstract

The article discovers the reasons of higher technical school crisis which are connected with its technocratic overload. Necessity of implementation of the methodological bases of the engineering education reflecting a professional variety in functioning of the modern engineer is proved.

Keywords: technocratic tendencies, cultural and social transformations, innovative methodological bases of engineering education, humanization of technical education.

Начиная с самых ранних форм своего развития инженерное образование было органично связано традиционными способами трансляции коллективного трудового и социально-культурного опыта. Техническое знание и основанное на нем инженерное образование характеризуется в научной литературе как «знание о средствах и объектах целесообразной трудовой деятельности субъекта» [1, с.52], при этом инженерная деятельность изначально характеризуется как «морально нейтральная» [2, с.13].

Анализируя эволюционное развитие инженерной деятельности, следует сказать, что постепенное формирование идеи доминирования технического прогресса и приоритетности научной рациональности, привели к технократической трансформации сущности инженерной профессии. Для нас интересен факт, что в значительной степени это произошло вследствие воздействия в XVII в. идей философии индустриальной науки Ф. Бэкона, трактовавшего науку как «средство обновления и переустройства общественной жизни», и базировавшегося в своих взглядах на принципе: «знание есть сила, могущество, власть» [3, с. 3-4]. Этот принцип, став одним из основных постулатов технического

прогресса, оказал значительное влияние на развитие инженерного образования и инженерной деятельности, осуществляемой как «креативный, прогрессивный, научно рациональный процесс, направленный на преобразование объектов внешнего мира и обеспечивающий власть человека над природой» [3, с. 5]. При этом сама природа рассматривалась лишь как средство, материал, ресурс для преобразующей деятельности человека.

Основываясь на анализе научных трудов, раскрывающих особенности эволюционного развития общества, нами установлено, что постепенное формирование востребованности в инженерах, играющих доминирующую роль в создании принципиально новой технической реальности для разрешения усложнившихся производственных задач, обусловило отход от нейтральной сущности инженерной профессии, сформировало в общественном сознании идею превалирования научно-технического прогресса над общим прогрессом человечества [2, с. 214], а неспособность инженеров как носителей научно-технического знания предсказать возможное воздействие на социум технических изобретений, сформировало технократическую ориентированность инженеров [4, с. 3]. Таким образом, многолетнее доминирование идей превосходства технической рациональности и научно-технический прогресс, развившийся до беспрецедентных масштабов, характеризуются в научной литературе как небезопасные для человеческой цивилизации. В частности, отмечается сужение диапазона позитивных социальных изменений, изначально привнесенных технической цивилизацией; указывается на слишком быстрое развитие материальной культуры [5].

В целях уйти от данных негативных тенденций, в постиндустриальном мировом сообществе начинают формироваться теоретические основы и практические задачи «очеловечивания» сущности технического прогресса в русле идей гуманизма. Следует указать на некую противоречивость технического прогресса - с одной стороны, развитие человечества не представлялось возможным без дальнейшего технического совершенствования; с другой стороны, многие технические феномены стали трактоваться как негативные для безопасного развития человечества. Таким образом, потребность в поиске иных подходов в функционировании инженеров, актуализировали в XX в. задачи имплементации в их деятельность, а также в инженерное образование, социальных компонентов, способствующих углублению «своеобразия» [2] инженеров не только как проводников технического прогресса, но как представителей социума.

На наш взгляд, конструктивное решение этого вопроса невозможно без решения актуализировавшейся в XX в. методологической проблемы, в рамках которой инженерная деятельность трактуется с позиций известной теории «двух культур» - технической и гуманитарной. В анализе данной теории значимым для нас является обращение к одноименному труду Ч.П. Сноу, в котором ученый указывает на искусственно созданную изолированность друг от друга «технарей» и «гуманитариев» [6, с. 22]. «Каждая из этих групп существует в своём смысловом поле, исповедуя разные ценности и идеалы научности», подчеркивает Ч.П. Сноу, и называет дифференциацию, которая ведет к возникновению «барьера недопонимания и взаимного неприятия», фактором, негативно, порой даже губительно, сказывающемся на состоянии общества. Единственный выход из сложившейся ситуации ученый видит в диалоге между представителями двух культур, способствующем преодолению границ узкой специализации, расширению научного диапазона [6]. Считаем, что для системы профессиональной подготовки инженерных кадров, выход из данной методологической проблемы, который предложил Ч.П. Сноу, имеет первостепенную значимость, поскольку он позволяет избежать «неестественного с точки зрения культурного единства» [7, с. 32] разделения гуманитарного и технического знания.

Изучение истории вопроса выявило, что игнорирование проблемы «двух культур» привело к формированию в XX в. рациональной утилитарной модели инженерного образования, для выпускников которой понимание сущности взаимоотношений и взаимодействий технического знания, социума и индивида не представлялось приоритетным. Тем самым, социальные аспекты будущего профессионального функционирования инженеров во многом игнорировались, а во главу угла образовательного процесса ставилось приобретение сугубо технических навыков, несомненно значимых для дальнейшего индустриального развития мировых экономик.

Обращение к научной литературе позволяет прийти к заключению об актуальности как для отечественной, так и для западной образовательных моделей XX в. проблематики «утилитарных» представлений об образовании инженеров, которые привели к искажению самой сущности инженерной профессии. В частности, Sh.Beder указывает на снижение престижа инженерной профессии в 70-80 гг. XX в., объясняя это практически полным исключением социального контекста из содержания обучения в технических вузах, вследствие чего, значительно снижалась привлекательность профессии инженера для большей части молодежи, стремящейся осуществлять профессиональную деятельность в более широком социально-ориентированном контексте [8]. В этой связи значимым для нас представляется тезис, который озвучил J.C.MacKinnon: «инженер - это профессия, которая в течение долгого времени служила обществу исключительно с технологической точки зрения, поэтому факторы гуманности, добавляемые к техническим аспектам инженерной профессии, являются тем средством, которое способствует самоидентификации современного инженера в обществе» [9]. С данным тезисом нельзя не согласиться.

Действительно, современная техническая деятельность человека - сугубо социального индивида, не может существовать и осуществляться вне социума, вне контекста культурных и общечеловеческих ценностей. Отсюда, инженерная деятельность и инженерное образование не могут рассматриваться вне контекста общечеловеческих ценностей, вне расширения социокультурного спектра их функционирования. Еще в 1921 г. председатель Российского технического общества П.А. Пальчинский декларировал: «Нет инженера вне сознания его гражданских обязанностей и вытекающих из этого его гражданских прав; и никогда при этих условиях ни один инженер не может позволить себе сказать, что до него не касаются те или другие вопросы общества» [10]. Поэтому с гуманистических методологических позиций, которые предполагают безопасное цивилизационное развитие, зависимое от совокупности целого ряда факторов - технических, социальных, природных, информационных, культурных, политических, и др., ключевые понятия постиндустриального общества, традиционно трактуемые в терминах «прогресс», «природа», «открытие», «рациональность», «эффективность», все чаще мыслятся как общечеловеческие гуманитарные и культурные феномены, направленные на преодоление цивилизационного кризиса [11, с. 294]. В частности, в западной науке в качестве исходных условий нового понимания миссии инженера в обществе, в начале XXI в. оформляется

трактовка инженерной деятельности как «не единственного, но критически важного инструмента, призванного отвечать глобальным вызовам цивилизации» [12]. В качестве исходных оснований, соответствующих данной трактовке, в научной литературе называют отход от понимания профессии инженера как узкоутилитарной деятельности. Так, отмечается, что принципиально новое отношение к пониманию инженерной деятельности несколько не умаляет значимости развития технических инноваций, составляющих «технический триумф и славу цивилизации» [13], а технические «творения» и «артефакты» - шедевры современной цивилизации [14], по-прежнему убедительно демонстрируют расширенные умственные и физические возможности современного человека [4].

Заметным фактором в разработке нового понимания инженерной профессии, является спрос на сформированные компетенции инженеров, позволяющие решать социальные вопросы, которые порой представляются даже более значимыми, нежели успешное решение каких-либо технологических вопросов [13, с.19], [14], [4, с.3]. Убедительно об этом говорит S.C. Florman: «Инженер не может быть назван хорошим специалистом, если его профессиональный труд не направлен на служение общественному благу» [13, с.19]. Действительно, сила воздействия инженерной мысли на социум велика и безгранична; она влияет на отдельных индивидов и воздействует на целые нации, на природный мир и планету в целом. Человек научился создавать машины и технические устройства такой сложности, что они порой даже не представляются до конца безопасными и подконтрольными создавшему их человеку, констатирует G. Bugliarello [15, с.16-17]. Отсюда с точки зрения значимости разрешения традиционных противоречий «двух культур», необходима гуманизация технократической сферы, введение в сферу профессиональной подготовки инженеров гуманитарных, социальных, экологических, культурных, этических, антропологических факторов.

Литература

1. Иванов Б.И., Чешев В.В. Становление и развитие технических наук. - Л.: 1977. — 264 с.
2. Сидорина Т.Ю. Философия кризиса. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 456 с.
3. Чешев В.В. Техническое знание как объект методологического анализа. - Томск; Изд-во Томск, ун-та, 1981. - 196 с.
4. Wulf, Wm.A. A Disturbing Mosaic / Wm.A. Wulf // The Bridge. - 2005. - Vol. 35. - № 3. - P. 30-32.
5. Гивишвили Г.В. Гуманизм и гражданское общество. - М.: Российское гуманистическое общество, 2003. — 239 с.
6. Сноу Ч.П. Две культуры. Сборник публицистических работ. - М. Прогресс, 1973. — 142 с.
7. Видт И.Е. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе // Новые ценности образования. Культурная парадигма. - 2007. - № 4 (34). С. 31-44.
8. Beder, S. Beyond Technicalities: Expanding Engineering Thinking / S. Beder // Journal of Professional Issues in Engineering. - 1999. № 125(1). - P. 12-18.
9. MacKinnon, J.C. The Engineering Humanities / J.C. MacKinnon // ASEE Prism. — 1997. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3797 (дата обращения 20.07.2009).
10. Гвоздецкий В.Л. Становление отечественной истории техники. URL: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36308.php>. (дата обращения 13.02.2016).
11. Марков Б.В. Мораль и разум. Послесловие к работе Ю.Хабермаса "Моральное сознание и коммуникативное действие". - СПб. Наука, 2000. - 378 с.
12. Amadei, B. Engineering for the Developing World / B. Amadei // The Bridge. - 2004. - Vol. 34. - № 2. - P. 24- 31.
13. Florman, S.C. Engineering Ethics: The Conversation without End / S.C. Florman // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 3. - P. 19-23.
14. Bugliarello, G. The Expanding Frontiers of Engineering / G. Bugliarello // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 4. - P. 3-5.
15. Bugliarello, G. Machines, Modifications of Nature, and Engineering Ethics / G. Bugliarello // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 3. - P. 14-18.

References

1. Ivanov B.I., Cheshev V.V. Stanovlenie i razvitie tehniceskikh nauk. - L.: 1977. — 264 s.
2. Sidorina T.Ju. Filosofija krizisa. - M.: Flinta: Nauka, 2003. - 456 s.
3. Cheshev V.V. Tehniceskoe znanie kak ob#ekt metodologicheskogo analiza. - Tomsk; Izd-vo Tomsk, un-ta, 1981. - 196 s.
4. Wulf, Wm.A. A Disturbing Mosaic / Wm.A. Wulf // The Bridge. - 2005. - Vol. 35. - № 3. - P. 30-32.
5. Givishvili G.V. Gumanizm i grazhdanskoe obshhestvo. - M.: Rossijskoe humanisticheskoe obshhestvo, 2003. — 239 s.
6. Snou Ch.P. Dve kul'tury. Sbornik publicisticheskikh rabot. - M. Progress, 1973. — 142 s.
7. Vidt I.E. Jevoljucija obrazovatel'nyh modelej v istoriko-kul'turnom processe // Novye cennosti obrazovanija. Kul'turnaja paradigma. - 2007. - № 4 (34). S. 31-44.
8. Beder, S. Beyond Technicalities: Expanding Engineering Thinking / S. Beder // Journal of Professional Issues in Engineering. - 1999. № 125(1). - P. 12-18.
9. MacKinnon, J.C. The Engineering Humanities / J.C. MacKinnon // ASEE Prism. — 1997. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3797 (дата обращения 20.07.2009).
10. Gvozdeckij V.L. Stanovlenie otechestvennoj istorii tehniki. URL: <http://www.portal-slovo.ru/rus/science/226/6030> (data obrashhenija 08.08.2012).
11. Markov B.V. Moral' i razum. Posleslovie k rabote Ju. Habermasa "Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie". - SPb. Nauka, 2000. — 378 s.
12. Amadei, B. Engineering for the Developing World / B. Amadei // The Bridge. - 2004. - Vol. 34. - № 2. - P. 24- 31.
13. Florman, S.C. Engineering Ethics: The Conversation without End / S.C. Florman // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 3. - P. 19-23.
14. Bugliarello, G. The Expanding Frontiers of Engineering / G. Bugliarello // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 4. - P. 3-5.
15. Bugliarello, G. Machines, Modifications of Nature, and Engineering Ethics / G. Bugliarello // The Bridge. - 2002. - Vol. 32. - № 3. - P. 14-18.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.149

Юдинцева М.С.

Аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И СПОСОБЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ****Аннотация**

Модернизация российского образования повлекла за собой изменения в процессе обучения предмету «Русский язык как иностранный». Однако недостаточная подготовленность педагогов к внедрению инноваций, сложившиеся стереотипы в системе отношений «ученик-учитель», привычные место и роль участников процесса обучения препятствуют любым преобразованиям и снижают эффективность обучения. Использование современных технологий способно оптимизировать урок РКИ, но это возможно только при комплексном и системном их использовании в рамках соответствующих принципов обучения. Автор уделяет особое внимание принципам личностного общения, ролевой организации процесса обучения, концентрированности учебного материала и принципу коллективного взаимодействия. В статье анализируются схемы их работы, а также приводятся примеры их использования в контексте преподавания РКИ.

Ключевые слова: обучение РКИ, технологии обучения, система «учитель-ученик», педагогическое взаимодействие, принципы обучения.

Yudintseva M.S.

Postgraduate student, Pushkin State Russian Language Institute

**MODERN EDUCATIONAL PROCESS AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT IN TEACHING «RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE»****Abstract**

Modernization of Russian education has brought changes in the teaching of «Russian as a foreign language». However, the inadequate preparation of teachers in bringing innovations, the stereotypes in relations "student-teacher", the place and role of participants in the learning process should be subjected to transformation in order to obtain the results corresponding to modern requirements. The use of modern learning technologies can strengthen foreign language lesson, but this is only possible through their systematic and integrated use, considering also the main principles of learning, as well as interaction of all the components of the learning process. The author focuses attention on the principles regarding: personal contact, organization of roles during the learning process, concentration of educational material, collective interaction. In the article analyzes the scheme of their synergic work, as well as examples of their application in the teaching of «Russian as a foreign language».

Keywords: learning process of «Russian as a foreign language», learning technologies, teacher's - student's paradigm, pedagogical interaction, principles of teaching.

Модернизация проникла во все сферы жизни общества, в том числе и в процесс обучения иностранным языкам, в связи с чем возникла потребность в инновациях, которые рождаются как ответ на кризис существующей и уже не отвечающей запросам общества образовательной парадигмы. Происходящие изменения современного образования ориентируют на всестороннее развитие и раскрытие личности учащегося. В новых условиях жизни, когда возрастают ситуации неопределенности, востребован человек, способный быстро реагировать на изменения, проявлять инициативу, активность, самостоятельность, ответственность, креативность и свободу мышления. Очевидно, что в такой ситуации невозможно раз и навсегда научиться чему-то, поэтому при обучении иностранному языку особенно важно учитывать принцип непрерывного образования. По справедливому замечанию И.А. Бобыкиной, «важнейшим компонентом современного учебного процесса становится самообразовательная деятельность, направленная на развитие индивидуальных качеств личности, способствующих поддержанию и повышению уровня владения иностранным языком» [2, с. 72]. Важно отметить, что зачастую в процессе обучения иностранному языку используются не все возможности самообразовательной деятельности, ведущей к формированию самообразовательной компетентности, направленной, в свою очередь, на наиболее продуктивное овладение языком не только в стенах образовательного учреждения, но и на протяжении жизни.

Русский язык, обладая свойством беспредельности, в одно и то же время имеет огромную теоретическую базу и практический потенциал, который, в рамках учебного предмета становится ограниченным. Это делает предмет «Русский язык как иностранный» сложнейшей учебной дисциплиной, а рассмотрение его проблем представляется особенно актуальным.

Так, проблема взаимоотношений в системе «учитель-ученик» до сих пор остается нерешенной из-за ряда факторов. Репродуктивная, то есть личностно-отчужденная, модель педагогического взаимодействия (где ключевым словом является все-таки «взаимодействие») направлена на формальное выполнение учебной программы и невозможна в современном процессе обучения РКИ. Система «учитель-ученик» в данном контексте рассматривается как оппозиция, поскольку выступает в роли субъект-объектных отношений, где ученик является объектом воздействия преподавателя. При подобном авторитарном отношении невозможно сформировать необходимые практические компетенции ввиду того, что противоположной стороной подобных формирующих воздействий является обезличивание учащегося. А это не только не соответствует гуманистическим идеям современного образования, но и противоречит предмету «Иностранный язык» вообще.

Строгая организационная структура приводит к еще одной проблеме — месту и отношению учащихся к процессу обучения. Взрослея и достигая все более высоких уровней своего развития, учащиеся остаются все в тех же организационных условиях: строгое распределение по местам, отсутствие индивидуального подхода, формальная оценка знаний (именно знаний, но не умений, представляющих большую ценность в обучении иностранному языку),

пассивная роль на уроке, где преподаватель лишь объясняет правила, действующие в русском языке, и контролирует процесс выполнения тренировочных упражнений. Результатом подобной организации становится отсутствие положительного настроя на обучение и даже безразличие учеников. Всем знакомы ситуации, когда учащиеся не желают отвечать, вступать в диалог с одноклассниками и преподавателем, боясь ошибиться при ответе. Это при том, что некоторые из них владеют достаточными знаниями и навыками для осуществления коммуникации. Как верно замечает И.Е. Шишова: «В этих случаях трудно говорить о развитии коммуникативной компетенции, поскольку учащиеся, хотя и владеют необходимыми знаниями и навыками, оказываются не способными применить их для решения определенных коммуникативных задач» [8, с. 111]. Отсутствие мотивов и желания общаться препятствует развитию практических умений и знакомству учащихся с новым социальным опытом, приобщение к которому возможно только при хорошо развитой социальной компетенции. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин считают, что социальная компетенция обусловлена наличием желания, потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также умением ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [1, с. 286]. Другими словами, социальная компетенция обеспечивает взаимодействие людей и реализуется в какой-то конкретной социальной ситуации. Формирование социальной компетенции должно способствовать наиболее эффективному развитию коммуникативной компетенции учащихся. Однако, как было обозначено нами ранее, строгая организационная структура препятствует развитию социальной компетенции и формированию личностного отношения учащегося к происходящему. В качестве форм работы по развитию социальной компетенции на уроках РКИ можно предложить активное обучение и использование разного рода инновационных технологий.

Однако здесь мы сталкиваемся с еще одной проблемой: непониманием преподавателя, имеющего в арсенале разнообразие новых пособий, описывающих современные технологии обучения РКИ, каким образом их использовать на уроке, как с их помощью добиться научения практическим компетенциям. Невозможно говорить о преобразованиях, если важнейшее звено учебного процесса, то есть преподаватель, не получает соответствующей подготовки в виде дополнительных курсов по использованию инновационных технологий, которые необходимо рассматривать как инструмент, помогающий преподавателю интенсифицировать процесс обучения. Интенсифицировать — значит организовать обучение таким образом, чтобы повысилась его эффективность и результативность посредством использования актуальных педагогических технологий. Технологии интенсивного обучения проявляются в целенаправленном и усиленном межсубъектном взаимодействии педагога и учащихся. Педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие субъектов педагогического процесса, где таковыми являются и преподаватель — субъект своей профессиональной деятельности, и учащийся — субъект своего учения.

К данной категории можно отнести технологии, основывающиеся на принципе совместной деятельности, который сближает обучающее мероприятие с реальной ситуацией, а также позволяет учащимся проявлять инициативу на уроке РКИ. К таким технологиям можно причислить проблемное обучение, технологии сотрудничества и сотворчества, проектирования, игровой деятельности.

Применение интенсивных технологий на уроках по иностранному языку требует от преподавателя дополнительной подготовки и повышения уровня профессиональной компетентности. Таким образом, принцип непрерывного образования действует и в отношении преподавателей. Пропагандируемая в последнее время идея обучения через общение особенно актуальна при изучении РКИ, ведь язык является основным средством общения и способом передачи мыслей. Умение организовать и построить обучающую коммуникацию становится важной составляющей профессиональной деятельности преподавателя.

Включая формирование компетенций участников педагогического взаимодействия в требования современного образовательного процесса, на наш взгляд, правомерно говорить об интеграции обучения и развития. Однако в ситуации перехода от традиционных принципов обучения к инновационным, будет точнее использовать термин «учение», а не «обучение» (хоть это и больше привычно). Именно термин «учение» подчеркивает значение принципа непрерывного образования, где, как отмечает А.П. Панфилова: «Знание добывается собственными усилиями в процессе изучения через практическую деятельность» [6, с. 9].

В этой ситуации меняется система отношений между преподавателем и учащимися. Репродуктивные (лично-отчужденные) отношения сменяются на продуктивные (лично-ориентированные), принципиально меняются и функции участников педагогического взаимодействия, которое в контексте предмета «Русский язык как иностранный» понимается как обмен деятельностью между педагогом и учащимися, в котором деятельность одного обуславливает деятельность другого. Задача преподавателя состоит в организации взаимодействия в системе «все со всеми», а также в создании оптимальных условий для развития личности, самостоятельности в деятельности. Формирующие воздействия сменяются на развивающие влияния, которые по справедливому замечанию М.Г. Каспаровой, «не заглушают, а развивают «самость» каждого индивидуума, помогая ему реализовать свой потенциал и состояться как личность» [4, с. 46]. Описываемая система отношений основана на лично-ориентированном подходе, сформулированном к середине 80-х годов И.А. Зимней, как альтернатива императивному педагогическому стилю в обучении [3, с. 17]. Лично-ориентированный подход осуществляется в процессе обучения через содержание, форму учебных заданий, характер общения с учеником, стимулирующих их саморазвитие. Таким образом, смещается акцент с собирательного образа учащегося на реальную личность, которая имеет собственную точку зрения, персональный опыт, стиль и манеру поведения. В основе подхода лежит понятие «лично-ориентированное общение», которое основано на принципе всеобщности диалога и признании равноценности всех его участников. Реализация такого «обучающего общения» и субъектных отношений может послужить разрешением проблемы безразличия учащихся, которая была обозначена нами ранее. Смена формальных отношений на личностные создает основу для позитивной стратегии развития учения.

В свете сказанного необходимо рассмотреть и проблему отношения преподавателя к ответам учащихся на уроке РКИ. Формальная реакция в виде кивка или простого «хорошо» не имеет ничего общего с лично-

ориентированным принципом в обучении и возвращает к проблеме безразличия учащихся, а также к проблемам в системе «учитель-ученик». Это только тормозит прогресс в обучении языку, больше того, ставит преграду в виде немотивированности участников педагогического взаимодействия. В подобной ситуации признание принципа личностного общения остается лишь декларацией, что, опять же, не приводит к качественным преобразованиям в обучении. По мнению Г.А. Китайгородской, задачей процесса познания является вовлечение учащегося в диалог с акцентом на смысловую направленность диалогового мышления [5, с. 12]. Принятие учащегося как личности предполагает умение его слушать и реагировать на смысл сказанного. Вступление в содержательный диалог с учащимся и выражение своего отношения позволяет преодолеть условия формальности, что выводит учебную ситуацию на качественно иной уровень. Возможность быть услышанным стимулирует учащихся на активную работу и рушит психологический барьер, основанный на боязни заговорить на языке или ошибиться при ответе.

Для преподавателя РКИ личностное общение — способ построения урока, который предполагает: отбор и создание материалов, отвечающих личностным интересам учащихся; создание таких учебных ситуаций, которые бы провоцировали дискуссию; умение привнести в учебный материал личностное содержание, а в неформальное общение учебные упражнения; умение стимулировать активность диалога; не формальное оценивание, а личностное отношение к деятельности учащегося.

Личностный смысл должен охватывать все этапы урока. Так, в самом его начале необходимо использовать приемы на создание благоприятной атмосферы и установление коммуникации с учащимися. Целью подобных приемов является не только включение учащихся в совместную деятельность, но и проведение контроля. Опираясь на какие-либо реальные события, ситуации, новости, можно актуализировать уже пройденный материал. Преподаватель в начале урока под видом неформальной беседы задает тему, в рамках которой используются нужные грамматические конструкции или лексический материал. Так, новость о чьем-то выигрыше в лотерею поможет вспомнить правила использования условных конструкций (если бы я выиграл, то...), а появившаяся статья о конце света может подтолкнуть к дискуссии о будущем (конечно, с использованием будущего времени), резкая смена погоды поможет актуализировать лексику по теме (преподаватель может предложить учащимся зафиксировать свое душевное состояние через «прогноз погоды», то есть определить время года, пасмурно или ясно, тихо или ветрено, есть ли осадки, какая температура). Такие приемы помогают преподавателю не только создать личностную атмосферу, но и понять, насколько усвоен ранее изученный материал. Таким образом преподаватель может сделать для себя выводы относительно уровня овладения учащимися той или иной темой.

В начале урока преподаватель может актуализировать тот сценарий, на основе которого будет строиться последующее обучающее общение. В качестве примера можно предложить такой прием, как «опережение». Несмотря на план урока, преподаватель может обсудить с учащимися, чем им предстоит заняться. Каждое предложение должно найти отклик у преподавателя, поэтому все инициативы учащихся комментируются и аргументируются. По завершении приема преподаватель соглашается с каким-то вариантом, если это совпадает с его планом, или объясняет почему необходимо пойти другим путем. Прием «Заверши фразу» может быть использован в начале урока как способ оперативного включения учащихся в деятельность. Преподаватель должен называть фразы, связанные со сценарием урока, а учащимся предлагается завершить их без какой-либо подготовки (В рамках темы «Путешествия»: «самое глубокое озеро...», «Самая высокая гора...», «Самое чистое море...» и пр.). Прием «Комплименты» можно использовать периодически на занятиях, связывая, конечно, с сюжетом урока. Суть его заключается в том, что учащиеся должны делать друг другу комплименты, в словах которых было бы обращение к природе (Ты прекрасна, как радуга), сравнение человека, которому делается комплимент с явлениями, событиями (Ты шумный, как ветер). Такие простые приемы помогают включить в работу всех учащихся, поскольку в данной ситуации не может быть неправильных ответов, а обращение к их мнению поможет создать благоприятные условия для дальнейшей деятельности. Кроме того, уже на этом этапе урока можно отработать различную лексику и грамматические формы.

Грамматические темы также должны быть пронизаны личностным смыслом и подаваться в актуальном контексте (тщательно смоделированном преподавателем). Так, например, в рамках темы «Путешествия», учащиеся познакомились с различными городами и странами, достопримечательностями, традициями. Далее учащимся могут быть предложены тексты о них самих на тему «Анна/ Андрей/... в будущем», написанные ранее одноклассниками. Учащимся необходимо прочитать текст о себе, вставляя вместо пропусков глаголы в правильной форме. Таким образом, организуя занятие по принципу личностного общения, преподаватель разрешает ряд проблем, обозначенных ранее. Учащиеся «проживают» учебные ситуации, стимулируя, таким образом, мыслительность и смысловое творчество, проявляющихся в педагогическом процессе в создании индивидуального смысла, который, в свою очередь, расширяет границы индивидуального сознания и благотворно влияет на развитие творческой и интеллектуальной личности.

Важно отметить, что условием адекватного речевого поведения учащихся является их обеспеченность языковыми средствами для реализации различных речевых актов (реагирования, выражения мнения, отрицания, вступления в контакт, и пр.). Кроме того, задания и темы для обсуждения должны соответствовать уровню языковой подготовки учащихся. Однако это не значит, что преподаваемый материал должен быть абсолютно знаком или ориентирован на отработку одного лексического или грамматического явления. В рамках той или иной учебной ситуации необходимо держать в поле зрения и уже пройденный материал, и изучаемый, и еще неизвестный. Так, уже известное может послужить фоном для отработки нового, а какие-то речевые конструкции могут вовсе вводиться на опережение. Подобное распределение учебного материала активизирует познавательную и аналитическую деятельность учащихся. К примеру, использование сложных речевых конструкций с различными союзами (без предварительного грамматического и лексического комментария) поможет обеспечить учащихся необходимым набором частотных речевых образцов. Кроме того, при долгом использовании их в речи, рано или поздно учащийся задаст себе или преподавателю вопрос относительно новой для него конструкции, что будет свидетельствовать о совершаемой учащимися мыслительности. Предваряющий характер домашнего задания также активизирует познавательную

деятельность. Попытка самостоятельно разобраться с материалом ценна сама по себе, независимо от ее успешности. В любом случае работа с материалом стимулирует последующий интерес к его запоминанию. Таким образом, следование принципу концентрированности учебного материала приводит к активизации учебной деятельности и стимулированию мыследеятельности учащихся.

Очевидно, что активная учебная деятельность и повышенная работоспособность могут стать причинами возникновения психологического напряжения учащихся. Это побуждает преподавателей работать над поиском форм организации процесса обучения. Активное обучение предполагает различные типы учебного взаимодействия: работа в парах, микрогруппах, командах. Американский социолог Э. Тоффлер отмечал, что людям, которым предстоит жить в супериндустриальном обществе, необходимо «умение общаться» и развиваться через совместную деятельность [7, с. 449]. Умение общаться скрывает за собой очень важные навыки: слышать мнения других, аргументировать свою позицию, терпимо относиться к чужим идеям, отстаивать свои интересы, при этом принимая другие. И эти навыки необходимо развивать уже на первых уроках РКИ. Если исходить из идеи, что каждая личность индивидуальна и несет свой собственный, ни на что не похожий опыт, то учение через коллективное взаимодействие представляется важным образовательным принципом при изучении иностранного языка. Групповая деятельность способствует, с одной стороны, формированию коллектива, а с другой — активизации возможностей личности каждого обучаемого. Немаловажное значение при этом имеет ролевая организация общения, помогающая учащимся дистанцироваться от самих себя, а значит и от боязни ошибиться при ответе. Преподаватели, конечно, замечают особенности учащихся, которые могут послужить основой для создания той или иной роли (философ, молчун, вечно опаздывающий или вечно пьющий кофе). Так, поставив кого-то из учащихся в центр сценария, периодически акцентируя на нем внимание, мы, с одной стороны, управляем общением в группе и держим внимание аудитории, а с другой — помогаем каждому учащемуся включиться в сюжет, мотивируя таким образом его речевое поведение. Роли могут быть как постоянными (зависящими от постоянной характеристики учащегося), так и временными, определяемыми конкретной учебной ситуацией в рамках приема обучения (метод проектов, дискуссионный метод, обучение в сотрудничестве, творческие лаборатории и многое другое). Условием успеха групповой организации обучения является содержательное наполнение задания, его актуальность для обучаемых. Так, например, в рамках темы «Путешествия», чтобы познакомиться с предпочтениями одноклассников, можно использовать прием «Четыре угла». Преподаватель развешивает по углам аудитории листы, на которых записаны варианты ответов, после чего предлагает учащимся ответить на его вопросы и сделать тот или иной выбор. Вопросы могут быть связанными с пройденным лексико-грамматическим материалом или ориентированными на новый (Как вы предпочитаете путешествовать? Ответы: на самолете, на поезде, на машине, автостопом. Какой вид отдыха вы предпочитаете? Ответы: море, горы, архитектура, шопинг. Какую страну вы предпочитаете для отдыха? Ответы: Россия, Швейцария, Китай, США). После того, как все участники сделали выбор и разошлись по четырем углам аудитории, они должны каждый раз аргументировать свой выбор, образуя, таким образом, дискуссию. Связанность всех заданий урока единым сюжетом помогает организовать единую коммуникативную ситуацию, что способствует запоминанию всего материала. Так, например, при последнем ответе на вопрос организовались группы в зависимости от предпочитаемой страны. Далее учащимся предлагается открыть турагентство в выбранной стране и предложить его рекламу (с информацией о названии, расположении, времени работы, описанием и ценой туров). Организация учебного материала по принципу коллективного взаимодействия мотивирует деятельность и снимает страх учащихся заговорить на изучаемом языке, сказать то, что кажется ему неправильным. Этот принцип расширяет возможности личностного обучения и позволяет развить мыследеятельность, смысловое творчество. В результате этих процессов происходит обмен мыслями (или личностными смыслами) между участниками взаимодействия, за счет чего происходит обогащение самой личности учащегося.

Обозначенные принципы, реализующиеся на практике в различных приемах обучения, должны быть обусловлены системным подходом и взаимосвязанностью всех компонентов методической системы. Отдельными приемами невозможно добиться качественных изменений, поскольку сам педагогический процесс представляет собой определенное сочетание различных компонентов, образующих систему. Организация обучения предмету «Русский язык как иностранный», основывающаяся на принципах личностного общения, ролевой организации процесса обучения, концентрированности учебного материала и принципе коллективного взаимодействия, должна носить комплексный характер. Это способствует оптимизации процесса обучения и решению проблем педагогического взаимодействия. Кроме того, обучение по описываемым принципам благоприятно влияет на развитие у учащихся самообразовательной компетенции, необходимой для формирования способностей к дальнейшему продуктивному саморазвитию.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Бобыкина И.А. Самообразовательная деятельность как основа развития вторичной языковой личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Buletin). 2011. № 10. С. 72–75.
3. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 17-21.
4. Каспарова М.Г. Усиление психологической составляющей в обеспечении индивидуального подхода при обучении иностранному языку // Метод активизации: актуальные проблемы развития. Сборник статей. М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской». 2008. С. 45-59.
5. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании — дань моде или требование времени? // Метод активизации: актуальные проблемы развития. Сборник статей. М.: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской». 2008. С. 5-18.
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 192 с.

7. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.
8. Шишова И.Е. Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Buletin). 2006. № 9. С. 110–113.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow, Ikar Publ., 2009. 448 p.
2. Bobykina I.A. Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' kak osnova razvitiya vtorichnoy yazykovoy lichnosti [Self-educational activity as a basis for the development of the secondary linguistic personality]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — TSPU Buletin, 2011, no. 10 (112), pp. 72–75.
3. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii russkomu kak inostrannomu [Personal-active approach in teaching Russian as a foreign language]. Russkiy yazyk za rubezhom — Russian language abroad, 1985, no. 5, pp. 17–21.
4. Kasparova M.G. Usilenie psikhologicheskoy sostavlyayushchey v obespechenii individual'nogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku [Enhancement of psychological component in providing an individual approach in foreign language teaching]. Metod aktivizatsii: aktual'nye problemy razvitiya. Sbornik statey — Method of activation: actual problems of development. Digest of articles. Moscow, Nauchno-obrazovatel'nyy tsentr «Shkola Kitaygorodskoy» Publ., 2008, pp. 45–59.
5. Kitaygorodskaya G.A. Innovatsii v obrazovanii — dan' mode ili trebovanie vremeni? [Innovation in education — just a trend or the answer for the future?]. Metod aktivizatsii: aktual'nye problemy razvitiya. Sbornik statey — Method of activation: actual problems of development. Digest of articles. Moscow, Nauchno-obrazovatel'nyy tsentr «Shkola Kitaygorodskoy» Publ., 2008, pp. 5–18.
6. Panfilova A.P. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Aktivnoe obuchenie [Innovative educational technology: active learning]. Moscow, «Akademiya» Publ., 2013. 192 p.
7. Toffler E. Shok budushchego (per. s angl) [Future shock (translation from English)]. Moscow, «Izdatel'stvo AST» Publ., 2002. 557 p.
8. Shishova I.E. Formirovanie social'noj kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Development of social competence in learning foreign languages]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — TSPU Buletin, 2006, no. 9 (60), pp. 110–113.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.132

Грива О. В.

ORCID: 0000-0001-5881-8460, ассистент кафедры психологии и педагогики,

Северо-Западный государственный медицинский университет

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДРУЗЬЯХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются социально – психологические характеристики аттракции в дружеских отношениях. Анализируется структура феномена аттракции как часть межличностного восприятия в целом, включающая когнитивный, аффективный и диспозиционный компоненты. Приводятся результаты практического исследования по опроснику «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина).

Ключевые слова: дружеские отношения, аттракция, установка, симпатия.

Griva O.V.

ORCID: 0000-0001-5881-8460, assistant lecturer, the Department of Psychology and Pedagogy,

North-West State Medical University named after I.I. Mechnikov

THE IMAGE OF FRIENDS IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL ATTRACTION

Abstract

The article deals with socio-psychological characteristics of attraction in friendly relationships. The structure of attraction phenomenon is analyzed as part of interpersonal perception on the whole, which includes cognitive, affective, and dispositional components. The results of the practical study by means of the questionnaire «Love and sympathy scale» (Z. Rubin, modified by L. Ya. Gozman, Yu. E. Alyoshina) are presented.

Keywords: friendly relationships, attraction, attitude, sympathy.

Специфика социальной перцепции и вопросы построения взаимоотношений занимают одно из центральных мест в психологии. Важным фактором, влияющим на развитие эмоциональных отношений (особенно на первом этапе) является уровень симпатии – антипатии одного человека к другому, в социальной психологии обозначаемый как аттракция.

Феномен аттракции представляется в качестве аттитюда, состоящего из трех компонентов: когнитивного (мнение, представление о другом человеке), аффективного (чувственно – эмоциональная сторона) и диспозиционного (стиль межличностных отношений, тенденция к определенному поведению) [4]. Эмоциональный компонент рассматривается как базовый аспект в восприятии партнера, поэтому Другой оценивается в аффективных характеристиках (аттракция с лат. «attahere» – притягивать, привлекать) [1]. Смысл аттракции заключается в «притяжении» одного человека к другому, в возникновение привлекательного (интересного, нового, симпатичного) образа. Также нужно отметить, что зарубежная социальная психология определяет аттракцию как установку в отношении субъекта (S. Duck, D. Byrne, T.

Newcomb, W. Griffitt, M. Cook, K. Dion, T. Huston, E. Brunswik, I. Hämmerling, A. Kerckhoff, Z. Rubin, E. Berscheid, A. Bower, A. Laengle, M. Scheler, D. S. Berry и др.), в отечественной науке аттракция рассматривается как составляющая часть межличностного взаимодействия (А.А. Бодалев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Л. Я. Гозман, В.А. Лабунская, И.С. Кон, В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.А. Погольша, В.А. Янчук, Л.А. Петровская, В.Е. Каган, В.А. Ядов и др.).

В качестве уровней аттракции, по мнению Г.М. Андреевой, выделяются симпатия, дружба и любовь.

В основе нашей работы лежит анализ специфики дружеской аттракции, и одним из инструментов практического изучения данного феномена является методика «Шкалы любви и симпатии» (З. Рубин, в модификации Л.Я. Гозмана, Ю.Е. Алешиной) [2], которая позволяет отразить специфику эмоциональных переживаний и отношение к другу (подруге). Симпатия и любовь в авторской интерпретации З. Рубина рассматриваются в качестве установки, нежели как чувственно – эмоциональный параметр [5].

В контексте нашего исследования («Социально – психологические характеристики аттракции в дружеских отношениях») приведем эмпирические данные по шкале «Симпатия» (7 утверждений опросника с 7 вариациями выбора ответа от «полностью согласен» до «полностью не согласен»). Данная шкала характеризует уровень уважения, схождения и притягательности (восторга, восхищения, радости) в восприятии респондентами друзей.

Выборку составили русскоязычные студенты 1 и 4 курсов (обозначение: «1 р. яз.», «4 р. яз.») и иностранные учащиеся по преимуществу кавказской, алтайской и семито – хамитской языковых семей (ФИУ – факультет иностранных учащихся) – 1 и 4 курс (обозначение: «1 ФИУ», «4 ФИУ») в количестве 262 человек.

1. Первым утверждением в шкале «Симпатия» расположен пункт о субъективном восприятии «принадлежности» друга (подруги) респонденту («Я могу сказать, он/она принадлежит только мне») (рис. 1.1.). Можно отметить, что по данному пункту общий процент согласия по всей выборке составляет 21,37%, самым часто встречающимся ответом является «затрудняюсь ответить» - 26,34% (на графике отмечен 2 линейный фильтр для данного обозначения), негативные оценки даны в 52,99% (наиболее выбираемыми оказались варианты «не согласен» - 20,99% (вторая линия тренда на рис. 1) и следующий за ним, - «полностью не согласен» - 17,56%) (см. рис. 1.2.). Такие результаты сообщают о значимости для опрашиваемых психологического пространства друзей – личностной суверенности. В межличностных отношениях это является залогом равноправного и уважительного взаимодействия, стратегией, нацеленной на понимание автономности и независимости партнера.

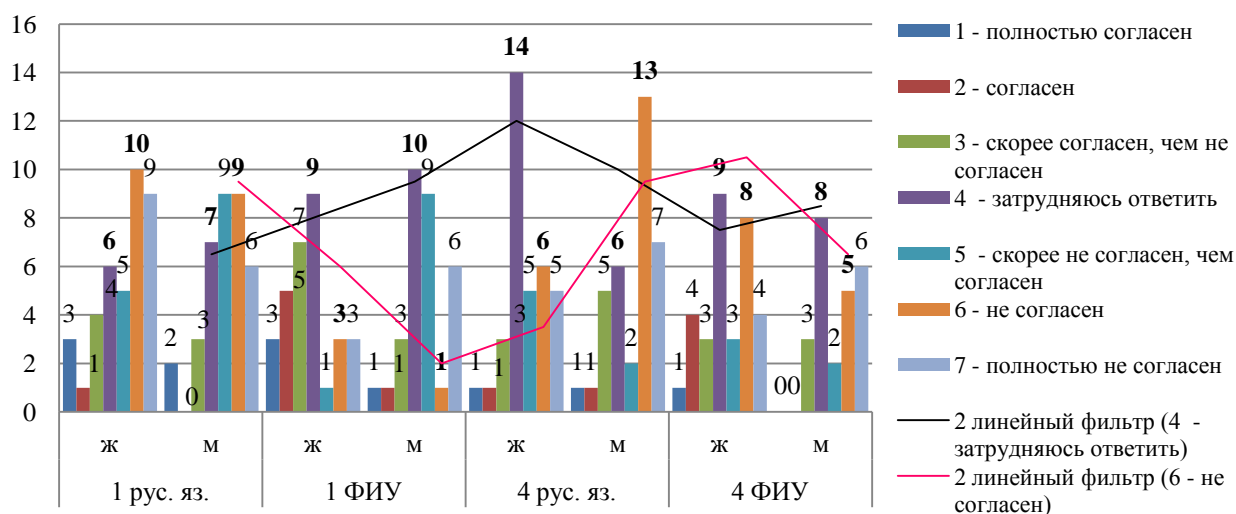


Рис.1.1 –Я могу сказать, что друг (подруга) принадлежит только мне

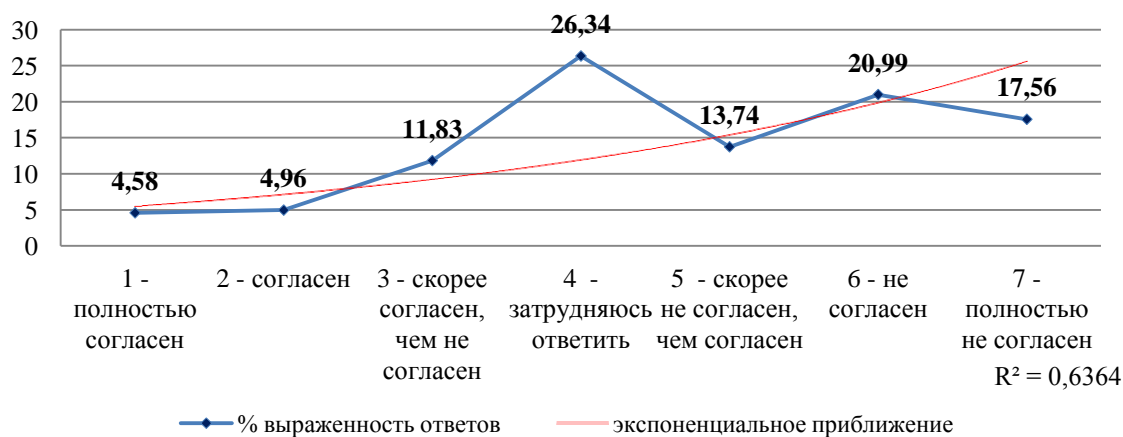


Рис. 1.2 –Я могу сказать, что друг (подруга) принадлежит только мне

2. Вторым следует пункт - «Для него/нее я готов на многое» (рис. 2.1.), по которому получено более 90% утвердительных ответов и менее 5% отрицательных (рис. 2.2.). Высокий процент положительных ответов на данное утверждение взаимосвязан с данными, полученными по анкете, измеряющей социально-психологические характеристики аттракции, где дружба понимается как «помощь и поддержка» (1 и 2 место в ответах респондентов). Указывается, что наиболее ценным качеством друзей (вызывающим симпатию) является «доброта» (располагается на первом месте - 37,5% от общей суммы названных качеств, $\Sigma = 1101$), а среди не менее важных характеристик отмечаются «отзывчивость», «открытость», «готовность прийти на помощь» и «дружелюбие». Выделенные качества составляют ядро в контексте восприятия дружбы, как со стороны функциональных, так и эмоционально близких отношений [3].

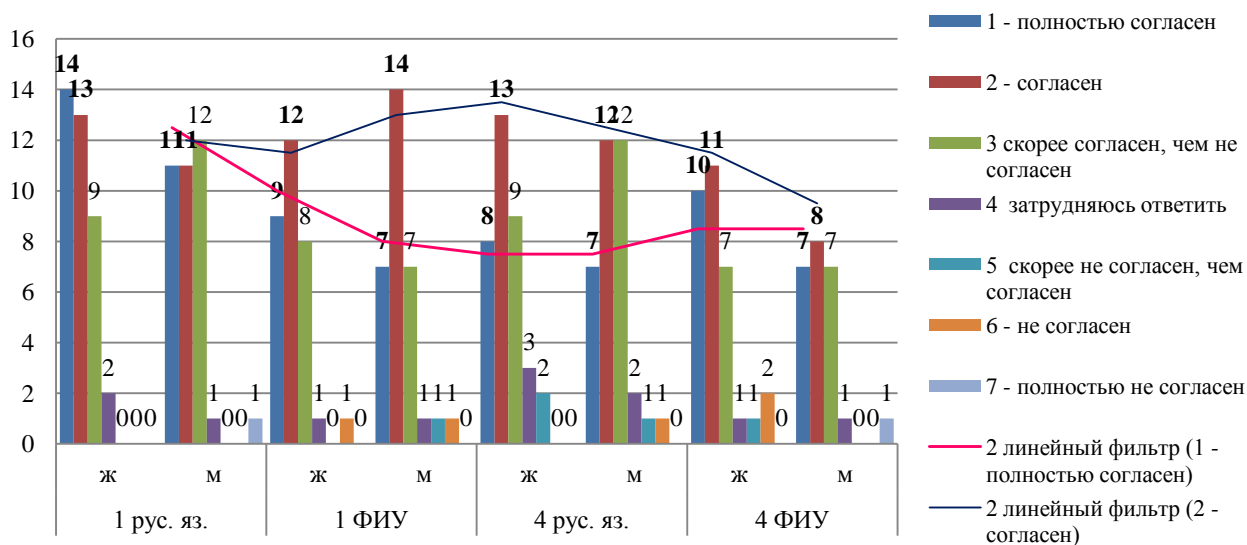


Рис. 2.1 – Для друга (подруги) я готов (-а) на многое

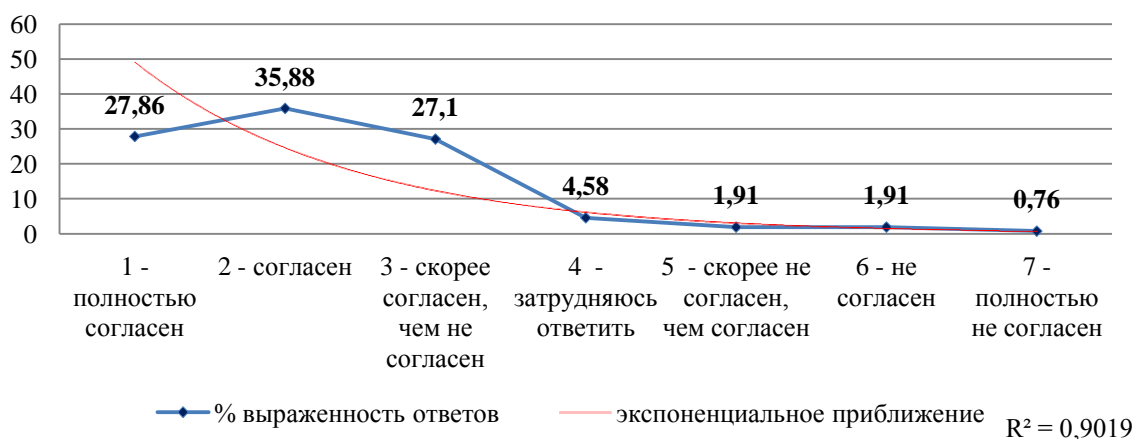


Рис. 2.2 – Для друга (подруги) я готов (-а) на многое

3. Ответы на утверждение «Когда мне плохо, то хочется поделиться только с ней/ним» подразделяются следующим образом: положительная динамика отмечается у более, чем 70% респондентов (рис. 3.1. и 3.2.), девушками отдается большее предпочтение вариантам «полностью согласен» и «согласен» - 69,11% (юноши – 39,68; $p \leq 0,05$). Градации «скорее согласен, чем не согласен» и «затрудняюсь ответить» по гендерному распределению больше выбираются юношами – 51,59% (девушки – 19,85%; $p \leq 0,05$), отрицательные ответы по женской выборке – 11,03%, по мужской – 8,73%. Сравнивая с результатами анкеты полученные данные, можно отметить, что значительный уровень доверия и возможность открыться друзьям, соответствует определению друга (подруги), как того человека «кто меня понимает, поддерживает и разделяет мои интересы (у нас общее мировоззрение)»; а также того, что взаимопонимание зависит от «искренности, принятия и способности пойти на уступки, находить компромисс».

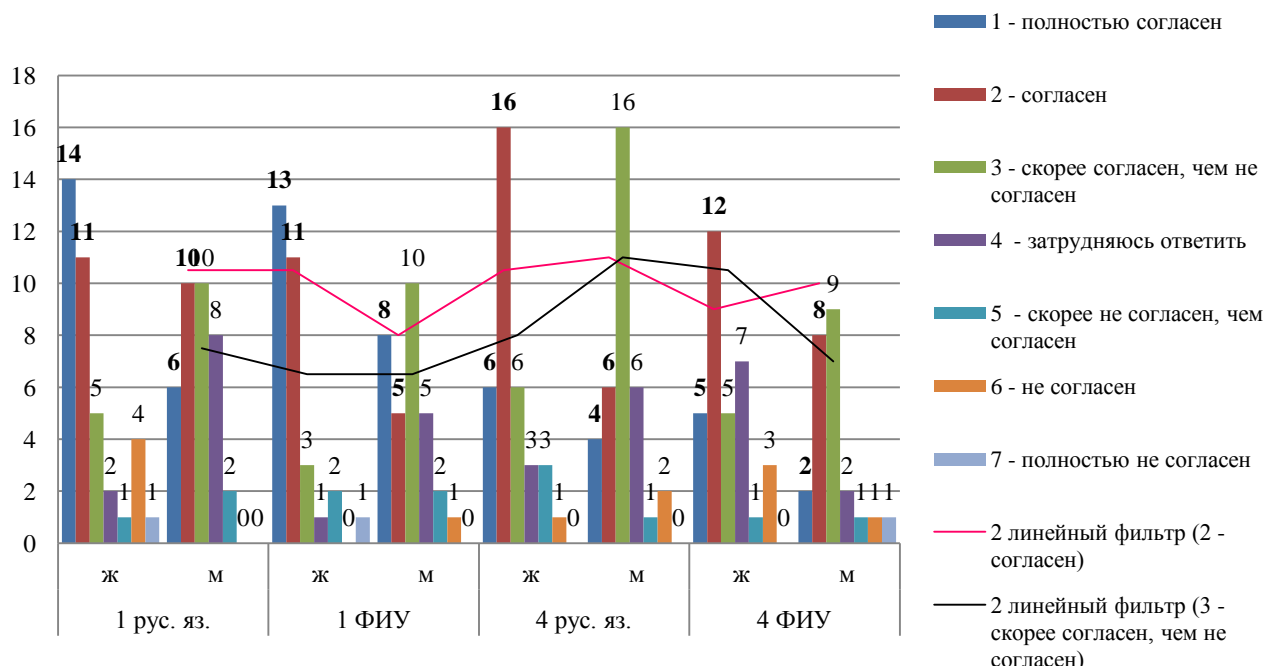


Рис. 3.1 – Когда мне плохо, то хочется поделиться только с другом (подругой)

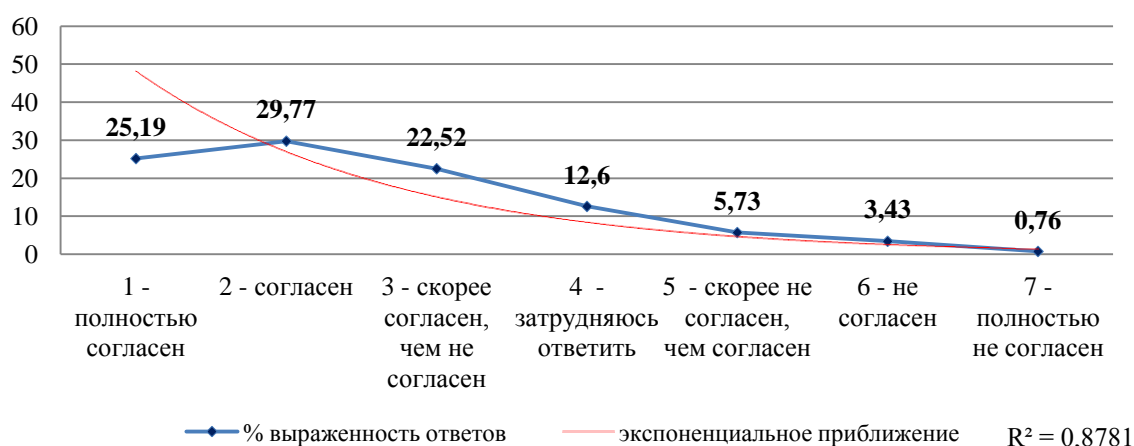


Рис. 3.2 – Когда мне плохо, то хочется поделиться только с другом (подругой)

4. Следующим пунктом опросника является «Я думаю, что мы с ней/ним внутренне похожи», отражающим оценку сходства с другом (подругой) (рис. 4.1.). Более 80% студентов считают, что в их отношениях с друзьями присутствует эмоциональная, духовная близость. Вариант «полностью не согласен» - абсолютно отсутствует в ответах респондентов, «не согласен» - составляет 2, 29% (рис. 4.2.). По дополнительному пункту анкеты, отражающему важность сходства в дружеских отношениях, девушками дается положительный ответ в 78% случаев, юношами в 68%. Подчеркивается, что особую роль играет сходство в мировоззрении, ценностях, предпочтениях. Это подтверждает теорию восприятия Другого как «родного, близкого человека («одно целое», «как брат/ сестра», «похожий на меня»)), обуславливающую межличностную аттракцию (исследования сходства аттитудов и аттракции Д. Бирна - закон аттракции Бирна — Нельсона; Э. Аронсона; У. Гриффита; Р.Вейч; Д. Клора; М. Розенбаума; Г.Х. Шингарева; Е. Бершейд и др.).

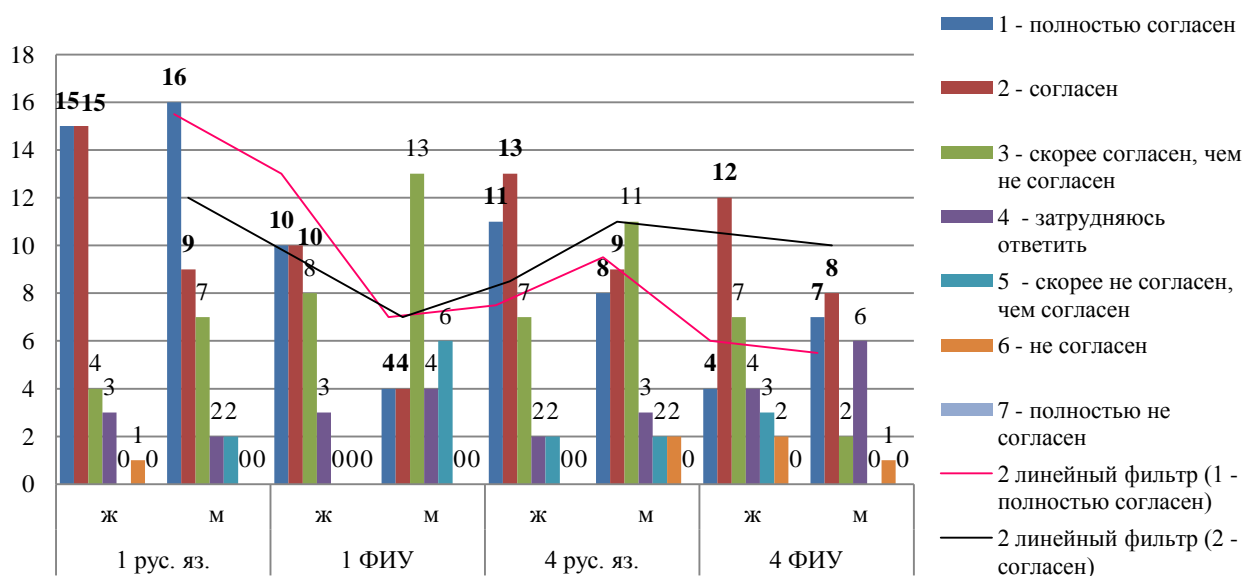


Рис. 4.1 –Я думаю, что мы с другом (подругой) внутренне похожи

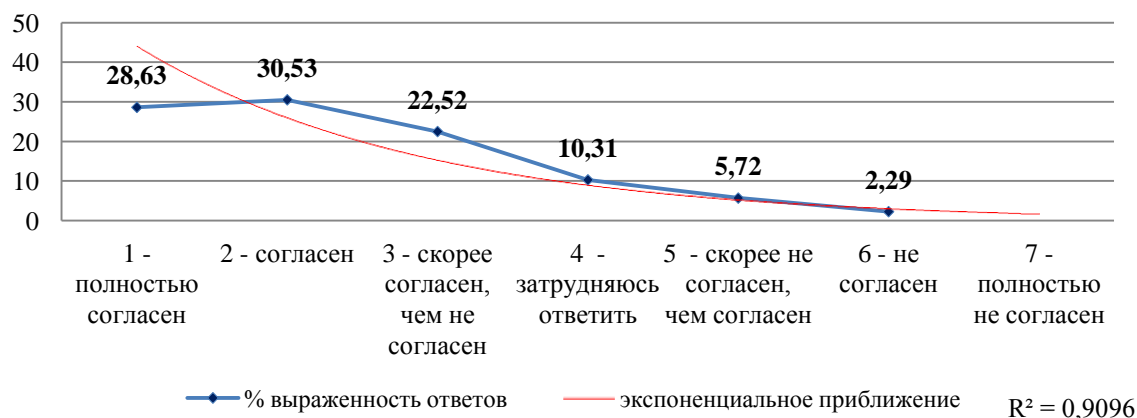


Рис. 4.2 –Я думаю, что мы с другом (подругой) внутренне похожи

5. Аналогичные результаты (с высоким процентом согласия) были получены на утверждение «Мне приятно чувствовать, что он/она доверяет мне больше, чем другим» (рис. 5.1.). Количество ответов «полностью согласен» составляет в среднем более 40% (девушки выбирают данную характеристику в 51,47% случаев, юноши – в 35,71%), общая сумма положительных ответов - 90,07% с тенденцией нивелирования отрицательных вариантов (рис. 5.2.). Это отражает общее понимание дружбы, как отношений, построенных на доверии, взаимном уважении, понимании и принятии.

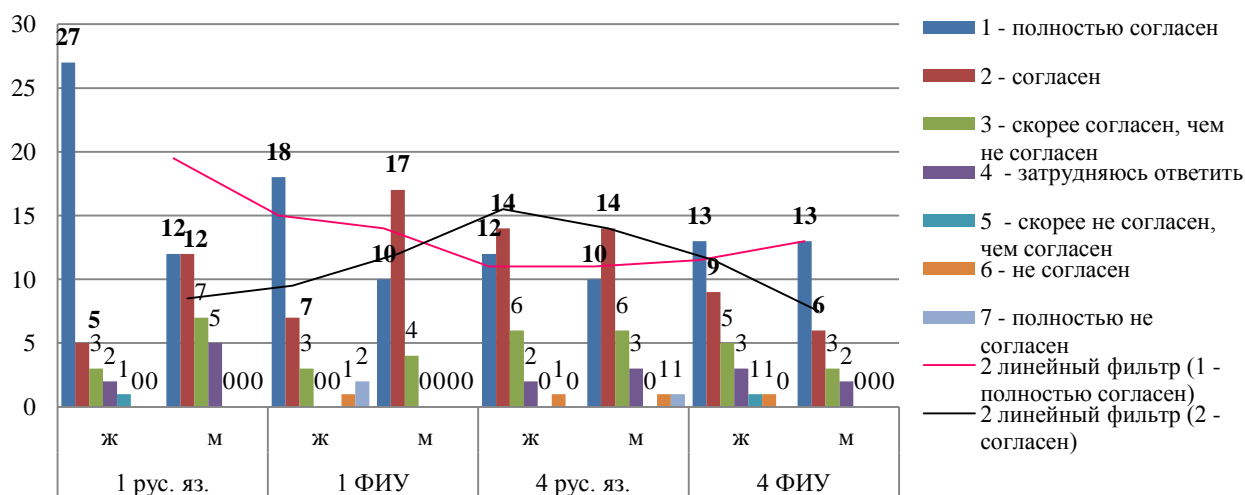


Рис. 5.1 –Мне приятно чувствовать, что друг (подруга) доверяет мне больше, чем другим

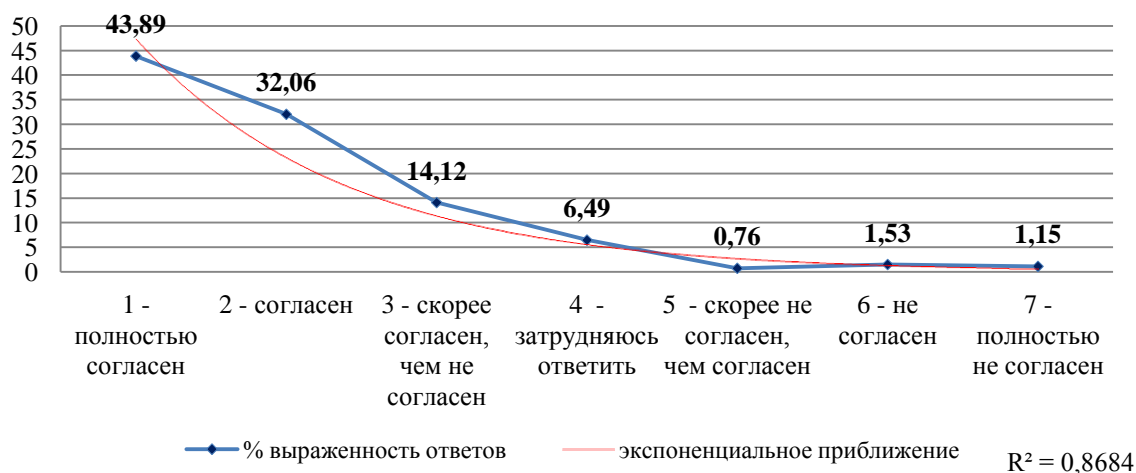


Рис. 5.2 –Мне приятно чувствовать, что друг (подруга) доверяет мне больше, чем другим

6. Предпоследний пункт «Мне было бы тяжело, если бы пришлось жить без него/нее» (рис. 6.1.) выявляет гендерную специфику, - так девушками дается утвердительный ответ в 79,41%, юношами – в 66,66%; амбивалентное значение составляет соответственно 12,5 и 21,43%; отрицательные значения по женской выборке получены в 8,08%, по мужской – в 11,9%. Такие результаты могут объясняться общей направленностью на восприятие дружбы как эмоционально близких отношений у девушек и больше инструментальных, функциональных у юношей.

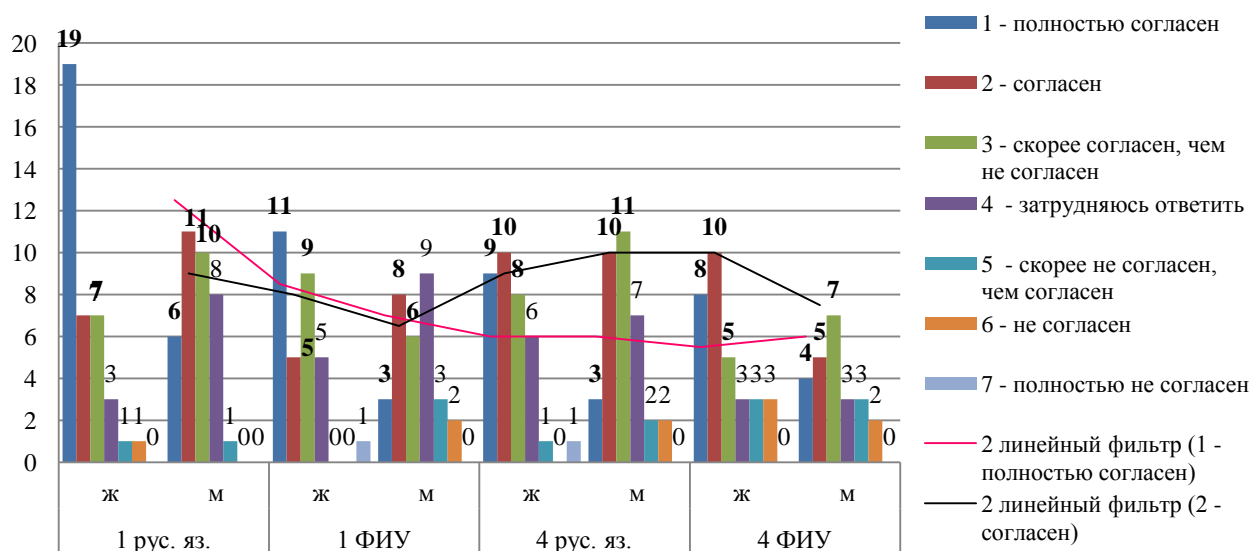


Рис. 6.1 – Мне было бы тяжело, если бы пришлось жить без друга (подруги)

На рис. 6.2. отражена общая тенденция при выборе вариантов ответа респондентами (73,29% - положительные, 9,92% - отрицательные и 16,79% - «не знаю»).



Рис. 6.2 – Мне было бы тяжело, если бы пришлось жить без друга (подруги)

7. Последним утверждением по шкале «Симпатия» является «Я уверен, она/он хорошо ко мне относится» (результаты отражены на рис. 7.1.). Общее количество ответов «да» составляет 94,28% (девушки – 96,32% с большей тенденцией к варианту «полностью согласен» - 55,88% (по мужской выборке – 38,88%), юноши – 92,06%), «не знаю» - 4,2%, отрицательное отношение – 1,52%. На графике 7.2. отображена линия тренда в распределении вариантов. Благоприятное отношение взаимосвязано с общей положительной эмоциональной оценкой друга (подруги). Так при указании наиболее важных личностных черт 1061 параметр (96,37% при $\Sigma=1101$) был получен в контексте аттрактивных и менее 3,63% составили отрицательные индивидуальные характеристики друзей. По теории двусторонней детерминации аттракции (отношение Другого и самооценка), восприятие себя в выгодном свете в глазах партнера, способствует усилению чувства симпатии, располагает к дружелюбию и позитивному настрою. В социальной психологии это находит объяснение с позиций механизма проективной идентификации, эффекта Розенталя (Пигмалиона), феномена самореализующегося пророчества, «отзеркаливания» и др., смысл которых заключается в том, что установка играет значительную роль в формировании представления о партнере и задает определенное отношение к нему.

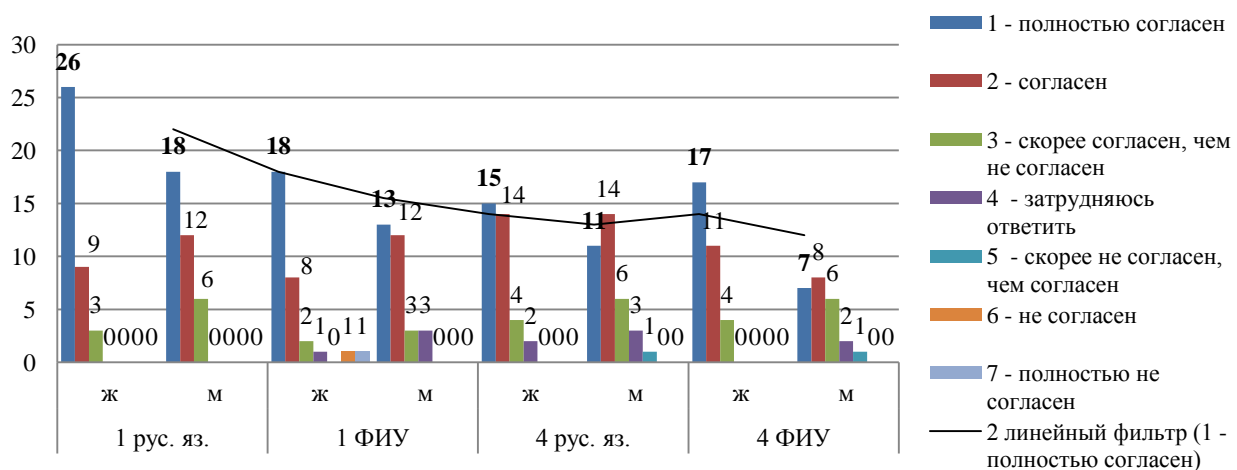


Рис. 7.1 – Я уверен, что друг (подруга) хорошо ко мне относится



Рис. 7.2 –Я уверен, что друг (подруга) хорошо ко мне относится

В заключении можно сказать, что утверждения, входящие в шкалу «Симпатия» отражают общую структуру аттрактивного процесса в контексте дружеских отношений, включающую следующие компоненты:

- восприятие «принадлежности» друга (подруги) субъекту,
- «готовность пойти на многое ради друга (подруги)»,
- открытость, возможность поделиться переживаниями,
- уровень внутреннего сходства с партнером,
- представление о степени доверия,
- важность и ценность друга (подруги),
- субъективное мнение о «хорошем отношении» со стороны Другого.

Важно отметить, что по всем вышеперечисленным пунктам (кроме утверждения, что «Я могу сказать, что друг (подруга) принадлежит только мне») процент положительных ответов располагается в диапазоне от 70% до 94%, что свидетельствует о высоком уровне уважения, симпатии, значимости друзей. В оригинальном исследовании З. Рубина суммарный показатель отношения к другу (подруге) своего пола для девушек равняется 80,47 ($\sigma = 16,47$), для юношей - 79,10 ($\sigma = 18,07$).

Проведенная работа рассматривается как попытка выявить характеристики, способствующие и затрудняющие интерперсональную аттракцию (факторы, влияющие на величину симпатии (антипатии) в межличностных отношениях).

Литература

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональные аспекты). - СПб.: Речь, 2005. - С. 23 – 39.
2. Ильин Е. П. Психология любви. - СПб.: Питер, 2014. - 336 с.
3. Сваре Х. Философия дружбы / Пер. с норв. И. Вороновой. - М.: Прогресс-Традиция, 2010. - 256 с.
4. Merriam - Webster's Collegiate Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/attraction>. - [Дата обращения: 27.01.2016].
5. Rubin Z. From liking to loving: patterns of attraction in dating relationships. In: Foundations of Interpersonal Attraction / Ed. by T.L. Huston. - New York: Academic Press, 1974, pp. 383 - 401.

References

1. Bodalev A.A., Vasina N.V. Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoi, gendernyi, etnicheskii i professional'nye aspekty). - Saint-Petersburg: Rech', 2005. - pp. 23 – 39.
2. Il'in E. P. Psikhologiya lyubvi. - Saint-Petersburg: Piter, 2014. - 336 p.
3. Svare Kh. Filosofiya druzhby. - Moscow: Progress-Traditsiya, 2010. - 256 p.
4. Merriam - Webster's Collegiate Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/attraction>. [27.01.2016].
5. Rubin Z. From liking to loving: patterns of attraction in dating relationships. In: Foundations of Interpersonal Attraction / Ed. by T.L. Huston. - New York: Academic Press, 1974, pp. 383 - 401.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.111

Зотова Л.Э.¹ Андреева А.А.²

¹ORCID: 0000-0003-2052-3194, Кандидат психологических наук,

²Магистр, Московский государственный областной университет

ПРИЧИНЫ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В НИХ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ

Аннотация

В статье рассмотрены причины семейных конфликтов и способов поведения в них прародителей родителей и подростков. Описаны стратегии поведения в конфликтах разнопоколенных членов семьи. Выявлено, какие представления взрослых членов семьи о выполнении семейных ролей и воспитании детей являются противоречивыми. Описаны представления подростков об отношении к ним отцов и матерей. Проанализирован уровень семейной тревоги.

Ключевые слова: семейный конфликт, стратегия поведения в конфликте, представление о семейной роли и воспитании детей, уровень семейной тревоги.

Zotova L.E.¹ Andreeva A.A.²

¹ORCID: 0000-0003-2052-3194, PhD in Psychology,

²Master, Moscow Region State University

ROOTS OF FAMILIAL CONFLICTS AND BEHAVIORAL STRATEGIES IN SUCH CONFLICTS OF FAMILY MEMBERS OF DIFFERENT GENERATIONS

Abstract

The article considers the roots of familial conflicts and ways of behaving in such conflicts of grandparents, parents and teens. It describes the behavioral strategies in the conflicts of family members of different generations. It identifies which understandings of adult family members on familial roles and children's education are contradictory. The article describes what the teens think about their relations with parents. The level of familial anxiety is also analyzed.

Ключевые слова: familial conflict, behavioral strategy in the conflict, understanding on familial roles and children's education, level of familial anxiety.

Необходимость обращения психологической науки к изучению семейных конфликтов определена следующим **Противоречием:** с одной стороны, современная семья характеризуется тенденцией к нуклеарности, что приводит к снижению участия в семье пожилых членов и, как следствие, прерыванием процесса передачи жизненного опыта прародителей своим детям и внукам. Вследствие этого взгляды на семью и систему взаимоотношений в ней кардинально отличаются у разнопоколенных членов семьи.

С другой стороны, как отмечает Дудина С.Ю., в период дестабилизации экономической ситуации имеется тенденция объединения нуклеарных семей в расширенные с целью преодоления последствий мирового экономического кризиса. [1].

В психологии проблемой отношений представителей разных поколений занимались Алешина Ю.Е., Дудина С.Ю., Дружинин В.Н., Спиваковская А.С., Столин В.В., Шнейдер Л.Б., Эйдемиллер Э.Г. и др. Однако стоит отметить, что изученными в психологической науке остаются лишь отдельные аспекты семейных межпоколенных отношений, систематизированные знания в данной области еще не наработаны.

В психологической литературе отмечается особая роль конструктивных отношений между разнопоколенными членами семьи в осуществлении воспитательной функции. В работах Дудиной С.Ю. [1], Зотовой Л.Э. [2,3], Краевой М.Ю. [4], Литвиновой О.В. [5], Рахманиной И.Н. [6] и др. отмечена роль взаимодействия членов семьи в формировании личности подростка.

Целью предпринятого нами исследования явился анализ причин семейных конфликтов в семье и способов поведения в них родителей, детей и прародителей.

В исследовании приняли участие 90 респондентов, из них: 30 подростков 14-15 лет (далее - подростки), 30 родителей подростков (далее - матери и отцы) и 30 бабушек (далее - прародители).

В исследовании был использован следующий **диагностический материал:** тест Томаса на выявление стиля поведения в конфликте, опросник «Анализ семейной тревоги» (Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис), тест-опросник изучения родительских установок (Е.С. Шафер, Р.К. Белл, адаптация Т.В.Нешерет), методика на выявление поведения родителей и отношения подростков к ним (Е.Шафер).

Для анализа данных исследования использовался метод сравнительного анализа - Т-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

Выявлено, что 80% респондентов указывают на наличие конфликтов в семье, подростки чаще отмечают наличие конфликта, чем родители и прародители. Причины конфликта, по мнению респондентов, кроются в бытовых неурядицах, поведении подростков и противоречивости взглядов членов семьи на некоторые аспекты семейной жизни и построение отношений. Чаще всего миротворцами в семье, по мнению респондентов, должны выступать родители. Выявлено, что отношение родителей и подростков к прародителям положительное, большая часть респондентов хотела бы видеть их как активных участников семейной жизни.

Выявлено, что члены семьи используют различные стили поведения в конфликте. Родители склонны использовать противоборство гораздо чаще, чем прародители. Мы связываем это с тем, что именно на родителях лежит ответственность за благополучие семьи: ее безопасность, материальное и бытовое благополучие, социальный статус. Поскольку в современных условиях борьба и конкуренция становится непременным атрибутом достижения успешности, родители склонны использовать ее во всех сферах жизни, в том числе и семейной.

Подростки чаще, чем взрослые члены семьи склонны к избеганию конфликта, они также чаще уступают в конфликте своим родителям. Полученные результаты связаны с тем, что несмотря на характерное для этого возрастного этапа формирующееся чувство взрослости, подростки еще не являются социально зрелыми и зависимы от родителей, они нуждаются в их материальной и моральной поддержке.

Выявлено, что подростки охотно идут на сотрудничество с родителями и прародителями. Они более гибки в нахождении точек соприкосновения со взрослыми в конфликтной ситуации и более склонны учитывать их интересы, чем сами взрослые члены семьи.

Однако подростки могут проявлять и противоборство по отношению к прародителям. Это выражается в активном отстаивании своего мнения и позиции, стремлении победить в конфликте, нежелании видеть потребности и интересы прародителей. Стоит отметить, что эта стратегия характерна только в отношении прародителей, по отношению к родителям она не проявляется ярко.

Таким образом, подростки обладают более обширным набором стратегий поведения в конфликте, чем взрослые члены семьи, их стратегии более миролюбивы по сравнению с родителями. Родители же склонны к противоборству и использованию рычагов давления и власти на детей.

В таблице №1 представлены результаты сравнительного анализа стратегий поведения, используемых прародителями, родителями и подростками в конфликте.

Таблица 1 - Сравнение стратегий поведения в конфликте, используемых разнопоколенными членами семьи (по t-критерию Стьюдента)

стиль поведения	t	выборка	среднее
Противоборство	-3,003	Прародители	1,2667
		Родители	3,0000
Противоборство	-3,471	Прародители	1,2667
		Дети	3,7667
Сотрудничество	-7,201	Прародители	1,7000
		Дети	4,2333
Компромисс	-3,747	Прародители	2,1667
		Дети	4,1333
Избегание	-6,472	Прародители	1,0667
		Дети	4,1333
Сотрудничество	-5,527	Родители	1,9667
		Дети	4,2333
Компромисс	-4,026	Родители	2,1667
		Дети	4,1333
Избегание	-7,753	Родители	,8333
		Дети	4,1333
Уступчивость	-2,585	Родители	,6667
		Дети	1,6333

Далее мы исследовали, какие характеристики семейных отношений могут быть противоречивыми и провоцировать конфликты.

Выявлено, что родители и прародители имеют ряд противоположных взглядов на выполнение семейной роли и воспитание детей (Таблица 2).

Таблица 2 – Сравнение представлений родителей и прародителей о семейной роли и воспитании детей (по t-критерию Стьюдента)

стиль поведения	t	выборка	среднее
Чрезмерная забота	4,658	Бабушки	17,23333
		Мамы	13,8333
Ощущение самопожертвования	-5,329	Бабушки	12,9333
		Мамы	16,4333
Уклонение от конфликта	2,942	Бабушки	13,9667
		Мамы	11,8000
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	-2,728	Бабушки	12,9000
		Мамы	15,5000
Стремление ускорить развитие ребенка	3,006	Бабушки	14,3333
		Мамы	12,1333
Несамостоятельность матери	-2,338	Бабушки	12,7000
		Мамы	14,5000
Сверхавторитет родителей	-2,180	Бабушки	14,1000
		Мамы	16,1000

Противоречия во взглядах мам и бабушек касаются чрезмерной заботы о ребенке и стремления ускорить его развитие: в этих вопросах приоритет имеют бабушки, которые склонны больше баловать ребенка, сконцентрированы на нем, ориентированы на его развитие, они хотят посвящать ребенку много времени и сил. Бабушки чаще, чем мамы, используют стратегию уклонения от семейных конфликтов.

Матери, в отличие от бабушек, ощущают, что они жертвуют собой ради семьи, зависимы и несамостоятельны. Данный факт можно объяснить перегруженностью современной женщины и высокой степенью ее отдачи как в профессиональной, так и в семейной сфере.

Отношение матерей к детям характеризуется стремлением чрезмерно вмешиваться в подростковый мир, контролировать, а также требованием уважать свой родительский авторитет. Подобный тип отношений к подросткам не выявлен у бабушек.

Таким образом, основные противоречия в рамках родитель-прародитель выявляются в представлении о выполнении семейных ролей, степени концентрации на подростке и установлении эмоциональных отношений с ним.

Одним из факторов, провоцирующих семейные конфликты, может являться переживание семейной тревоги (Таблица №3).

Таблица 3 – Сравнение представителей разных поколений по уровню семейной тревоги (при помощи Т-критерия Стьюдента)

шкала	t	поколение	среднее
Семейное напряжение	-2,842	прародители	,7333
		родители	1,7333
Интегральный показатель семейной тревоги	-2,585	родители	,6667
		дети	1,6333

Семейная тревога (как интегральный показатель) включает в себя: ощущение чувства вины за все, что происходит в семье, проявление семейной тревожности и напряженности. Выявлено, что семейная напряженность в большей степени присуща родителям, чем прародителям. Родители ощущают, что выполнение семейных обязанностей представляет для них тяжелую задачу. Интегральный показатель семейной тревоги выше у подростков, чем у родителей. Под "семейной тревогой" понимаются осознаваемые или неосознаваемые сомнения, страхи, опасения за жизнедеятельность и благополучие семьи, а также опасения, касающиеся стычек и конфликтов, возникающих в семье.

Таким образом, родители чаще, чем другие члены семьи испытывают напряженность, а их подростки – тревогу (как совокупность чувства вины, тревожности и напряженности) за семейное благополучие.

Исследование представлений подростков о поведении родителей и отношения к ним выявило, что необходимо более подробно рассмотреть гендерный аспект восприятия подростками родителей, так как девушки и юноши указывают на различные стили родительского отношения (Рисунок №1).

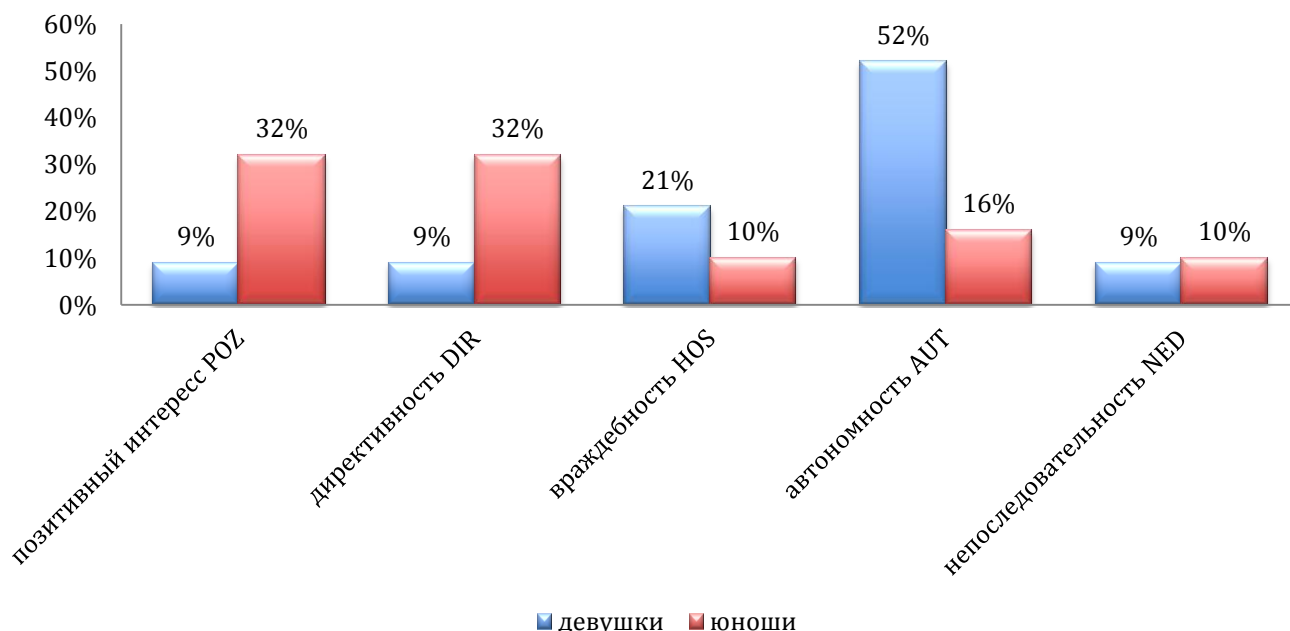


Рис. 1 – Сравнение представлений девушек и юношей об отношении родителей к ним (в %)

Так, больше половины девушек указывают на автономность родителей. Такие родители (прежде всего матери) воспринимаются подростками-девушками как нетребовательные, автономные от проблем ребенка, мало уделяющие внимание воспитательным аспектам. Данный факт говорит о том, что девушкам не хватает внимания и включенности родителей, эмоциональной близости и понимания.

Почти треть юношей с одинаковой частотой указывают на два типа родительского отношения к ним: позитивный интерес родителей и директивность. Интересным является тот факт, что первый стиль не предполагает властность и тенденцию к лидерству родителей по отношению к ребенку, а второй наоборот, основывается на авторитаризме

родителей. Лидерство и авторитет родителя проявляется либо прямо (как правило, со стороны отца), либо завуалировано - в виде напоминаний о жертвенности ради ребенка (со стороны матери).

Таким образом, выявленными противоречиями в детско-родительских отношениях является недостаточное внимание родителей и включенность в жизнь дочерей и непоследовательность авторитарных воздействий на сыновей.

Проведенное исследование позволило сделать несколько **выводов**:

1. Разнопоколенные члены семьи отмечают высокий уровень конфликтности в семейной системе. Причинами конфликта чаще всего респондентами называются бытовые неурядицы, поведение подростков и противоречивые взгляды на некоторые аспекты семейной жизни.

2. Выявлено противоречие следующего плана: с одной стороны ответственность за конфликт и его разрешение члены семьи возлагают на среднее поколение (родителей), с другой стороны именно родители чаще, чем старшее и младшее поколение (прародители и подростки) используют неконструктивную стратегию противоборства в конфликтной ситуации.

3. Конфликты в семье могут порождаться следующими противоречиями в представлениях членов семей о выполнении семейных ролей и воспитательных функций:

а) праподителям, в отличие от родителей, свойственна излишняя концентрация на ребенке и желание установить с ним оптимальный эмоциональный контакт;

б) родители в большей степени неудовлетворены выполнением своих семейных ролей, чем праподители;

в) недостаточным вниманием родителей к жизни дочерей и непоследовательностью авторитарных воздействий на сыновей.

г) исследуемые семьи характеризуются высоким уровнем семейной напряженности родителей и высоким уровнем семейной тревоги, ощущаемой подростками.

Литература

1. Дудина С.Ю. Межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях: дис. канд. психол. наук. - Кострома, 2013. - 197 с.

2. Зотова Л.Э. Психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников: дис.канд.психол. наук. - М., 2006. - 188 с.

3. Зотова Л.Э. Общие и частные психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников // Мир через языки, образование и культуру: Россия - Кавказ - Мировое сообщество: Материалы VI Международного конгресса: симпозиум XIII Психология: образ российской науки в современном мире. - Пятигорск, 2010. - С.26-27.

4. Краева М.Ю. Психологические проблемы "трудного" детства: особенности, причины, помощь. Учебное пособие. - М., Институт консультирования и системных решений. Высшая школа психологии. -2011.- С. 110-115.

5. Литвинова О.В. Проблема формирования семейной идентичности как фактор неконфликтного взаимодействия между поколениями в семье // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам междунар. научно-практической конф. -НовосибирскСибАК, 2014. С.219-223.

6. Рахманина И.Н. Влияние межличностных отношений в семье на социально-психологическую адаптацию личности подростка: дис. канд. психол. наук. - Астрахань, 2006. - 184 с.

References

1. Dudina S.Ju. Mezhpokolennoe vzaimodejstvie v rasshirenyh sem'jah: dis. kand. psihol. nauk. - Kostroma, 2013. - 197 s.

2. Zotova L.Je. Psihologicheskie faktory agressivnogo povedenija starsheklassnikov: dis.kand.psihol. nauk. - M., 2006. - 188 s.

3. Zotova L.Je. Obshhie i chastnye psihologicheskie faktory agressivnogo povedenija starsheklassnikov // Mir cherez jazyki, obrazovanie i kul'turu: Rossija - Kavkaz - Mirovooe soobshhestvo: Materialy VI Mezhdunarodnogo kongressa: simpozium XIII Psihologija: obraz rossijskoj nauki v sovremennom mire. - Pjatigorsk, 2010. - S.26-27.

4. Kraeva M.Ju. Psihologicheskie problemy "trudnogo" detstva: osobennosti, prichiny, pomoshh'. Uchebnoe posobie. - M., Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij. Vysshaja shkola psihologii. -2011.- S. 110-115.

5. Litvinova O.V. Problema formirovanija semejnoi identichnosti kak faktor nekonfliktnogo vzaimodejstvija mezhdu pokolenijami v sem'e // Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam mezhdunar. nauchno-prakticheskoiy konf. -NovosibirskSibAK, 2014. S.219-223.

6. Rahmanina I.N. Vlijanie mezhlichnostnyh otnoshenij v sem'e na social'no-psihologicheskuyu adaptaciju lichnosti podrostka: dis. kand. psihol. nauk. - Astrahan', 2006. - 184 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.058

Коломийцев А.К.

Кандидат медицинских наук, Ростовский государственный медицинский университет

НОВЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ ФОТОТЕРАПИИ**Аннотация**

Предложен новый подход в применении фотографии в фототерапии – синхронизационная фотографическая коррекция. Новая система позволяет применять особые свойства фотографической техники для улучшения психического здоровья человека. Основной принцип- использование возможности "смешивания" квантовой картины участков пространства- времени настоящего и прошлого. . В результате при работе с материалами синхронизационной фотокоррекции происходит активная стимуляция сенсорных систем и активизация функции воображения.

Ключевые слова: фототерапия, лечение светом, арт-терапия, фотография, психология.

Kolomiychuk A.K.

MD, PhD, Rostov State Medical University

NEW APPROACH IN PHOTOTHERAPY APPLICATION**Abstract**

Synchronizational Photographic Correction (SPC)- the system which allows to apply the special features of photographic techniques for improvement of health, life span and the living space. This is an independent field in phototherapy as part of art-therapy in psychology. . The main principle of the system is to use the possibility to "mix" the quantum features of today space-time unity and the features of the most convenient past one.

Keywords: phototherapy, art therapy, photography, psychology.

Термин “фототерапия” означает “лечение светом”; применение светового излучения в лечении заболеваний давно и широко известно. Фототерапия является методом традиционной, клинической медицины. Основа этого вида лечения- использование с лечебной и профилактической целями солнечного света или освещения от искусственных источников.

Однако термин “фототерапия” применяется также в отношении одного из направлений в психологии, а именно психологической системы более общего направления- арт-терапии, в которой используется работа с фотографическими снимками.

Этот раздел психологии в настоящее время интенсивно развивается и представляет значительный интерес. Применение фотографии с лечебными и коррекционными целями является новым направлением в психотерапии и психологии. Несмотря на то, что фотографическая техника и искусство фотографии существуют уже давно, в лечебных целях они используются сравнительно недавно и в весьма ограниченных рамках.

Фототерапия связана с использованием фотографической техники для решения психологических и психофизиологических проблем. Фототерапия предполагает работу как с готовыми фотоматериалами, так и создание и редактирование авторских снимков. По своей природе фотография социальна- она связана с контактами между людьми и передачей определенных эмоций, чувств, представлений.

Каждая фотография, которую делает либо хранит человек, является типом автопортрета, видом «зеркала с памятью», отражающим те моменты и тех людей, которые были достаточно значимы, чтобы быть «замороженными во времени навсегда». В целом, эти фотографии делают видимыми истории из жизни конкретного человека, служа видимыми отпечатками (эмоционально и физически). Даже реакции людей на почтовые карточки, фотографии в журналах или фотографии, сделанные другими людьми могут дать необходимые ключи к их собственной внутренней жизни (1).

Фотография имеет ряд психологических функций (по А.И. Копытину, 2003): фокусирующая, стимулирующая, интегрирующая, объективирующая, смыслообразующая, деконструирующая функции, функция рефрейминга и реорганизации, контейнирующая, экспрессивно-катарсическая, защитная функции, а также отражение динамики внешних и внутренних изменений (2).

В современной фототерапии основными особенностями применения фотографии являются процесс ее создания как элемент арт-терапии, а также восприятие фотографий, непосредственно связанных с человеком или его близкими в различные периоды жизни. Это позволяет проводить психотерапевтическое лечение различных патологических состояний, а также непосредственно воздействовать на психическое состояние пациентов.

Предложен новый подход в фототерапии- синхронизационная фотографическая коррекция (СФК), основанный на следующих представлениях. Фотография есть результат взаимодействия светового потока с химическими веществами (светочувствительный слой фотопленки) либо светочувствительными элементами цифровой камеры. Световой пучок представляет собой ансамбль, состоящий из частиц света- фотонов. Скорость движения фотонов есть скорость света как такового. Согласно общей теории относительности, при достижении скорости света течение времени замедляется и приближается к нулевым значениям. Когда луч света взаимодействует со светочувствительной поверхностью пленки или воспринимающими элементами цифровой камеры, образуется продукт их взаимодействия- фотография. Таким образом, фотография является определенной частью пространства, где можно наблюдать своеобразный контакт настоящего и прошедшего времени. Он обусловлен тем, что изображение формируется светом, а при скорости света время остается неизменным. Таким образом, фотография является связующим звеном между настоящим временем и моментом в прошлом, отраженным на ней.

Система фотографической коррекции позволяет применять свойства фотографической техники для улучшения состояния психического здоровья человека. Основной принцип- использование возможности "смешивания" квантовой картины участков пространства- времени настоящего и прошлого. Когда мы активизируем свойства участка

пространства- времени в прошлом, мы имеем возможность соединять квантовые картины определенного момента в прошлом и настоящего времени.

Система синхронизационной фотокоррекции – это система пассивного восприятия фотографического материала, не связанного непосредственно с личностью и переживаниями человека.

Основным отличием СФК является способ изготовления фотографий и принципы их воздействия на человека. В отличие от стандартных методов фототерапии в психологии, в синхронизационной фотокоррекции применяются специальные фотографии с нечеткими, размытыми контурами и специфической цветовой гаммой. Принципы воздействия на психику человека здесь несколько другие, чем в традиционных методах. Прежде всего следует отметить, что такие фотографии не связаны с индивидуальными воспоминаниями либо воспоминаниями о близких или знакомых людях, прошедших события. Во-вторых, нечеткость контура и особенность цветовой гаммы не позволяют "опознать" знакомые объекты. В результате при работе с материалами синхронизационной фотокоррекции происходит активная стимуляция сенсорных систем и активизация функции воображения. При этом пациенту не ставится каких-либо задач, однако акцентируется внимание на наличии временного разрыва между временем изготовления фотографии и временем проведения сеанса. В результате основным принципиальным отличием от других видов фототерапии является концентрация внимания и функции воображения на внешнем объекте, что предполагает свободную работу сознания и подсознания, значительно большую степень свободы в процессе индивидуальной работы. Такой тип фотографий активно стимулирует функции сознания в направлении проблем, которые могут быть нечетко обозначены или не выделены совсем в процессе работы психолога (психотерапевта).

Таким образом, в синхронизационной фотокоррекции используются преимущественно стимулирующая, интегрирующая функции фотографии, а также функция рефрейминга.

Литература

1. Weiser J. PhotoTherapy Techniques- Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. 1984.
2. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии — СПб: Речь, 2003.

References

1. Weiser J. PhotoTherapy Techniques- Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. 1984.
2. Kopitin A.I. Trening po fototerapii. — SPB: Rech, 2003.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.070

Наконечная Л.Е.¹, Романина Е.В.²

¹ Преподаватель, ² Кандидат психологических наук,

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования особенностей личности спортсменок по психодинамическим, психомоторным и особенностям регуляторной сферы. Приведены результаты применения программы психологической подготовки индивидуализированной на основе особенностей личности. Выявлены значимые взаимосвязи между особенностями личности спортсменок высокой квалификации и даны рекомендации по построению психологической работы.

Ключевые слова: женский спорт, мини-футбол, темперамент.

Nakonechnaya L.E.¹, Romanina E.V.²

¹Lecturer, ²PhD in Psychology

Russian state university of physical education, sport, youth and tourism (SCOLIPE)

STUDY INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HIGH QUALIFICATION SPORTSWOMEN

Abstract

The article describes the results of the study of personality characteristics of sportswomen: temperament, psychomotor features and regulation. The article provides results of the mental training program, built on the account individually-psychological features of women players. The article describes the personality in futsal and interconnection between the accentuation of character and psychomotor indexes.

Keywords: women's sports, futsal, temperament.

Мини-футбол, как игровой вид спорта требует от спортсменок развития помимо высокого уровня физических, технико-тактических способностей, также и психологических, где особое место занимает блок психорегуляции, эмоциональной устойчивости и самоконтроля. Исследование индивидуально-психологических особенностей спортсменок высокой квалификации позволит выявить значимые характеристики, на которые можно опираться в психологической подготовке.

В исследовании приняли участие 60 спортсменок мини-футболисток высшей и студенческой лиг, спортивная квалификация 1-й взр, КМС (n=43), МС (n=11), МСМК (n=6).

Для определения психодинамических особенностей спортсменок была проведена диагностика по тесту-опроснику Леонгарда-Шмишека и личностному опроснику Г. Айзенка (EPI), результаты представлены на рис. 1.

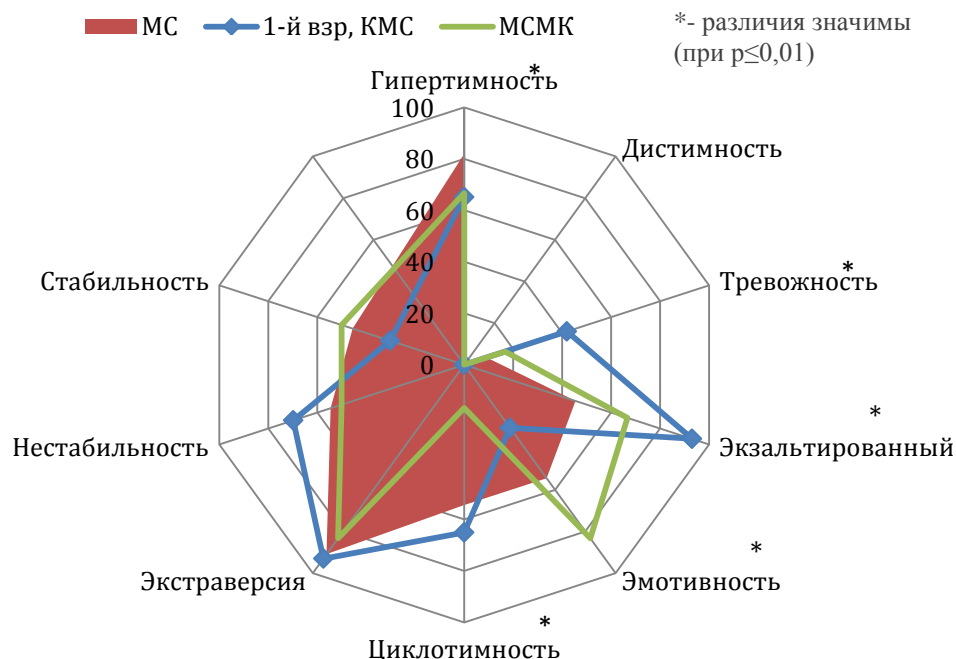
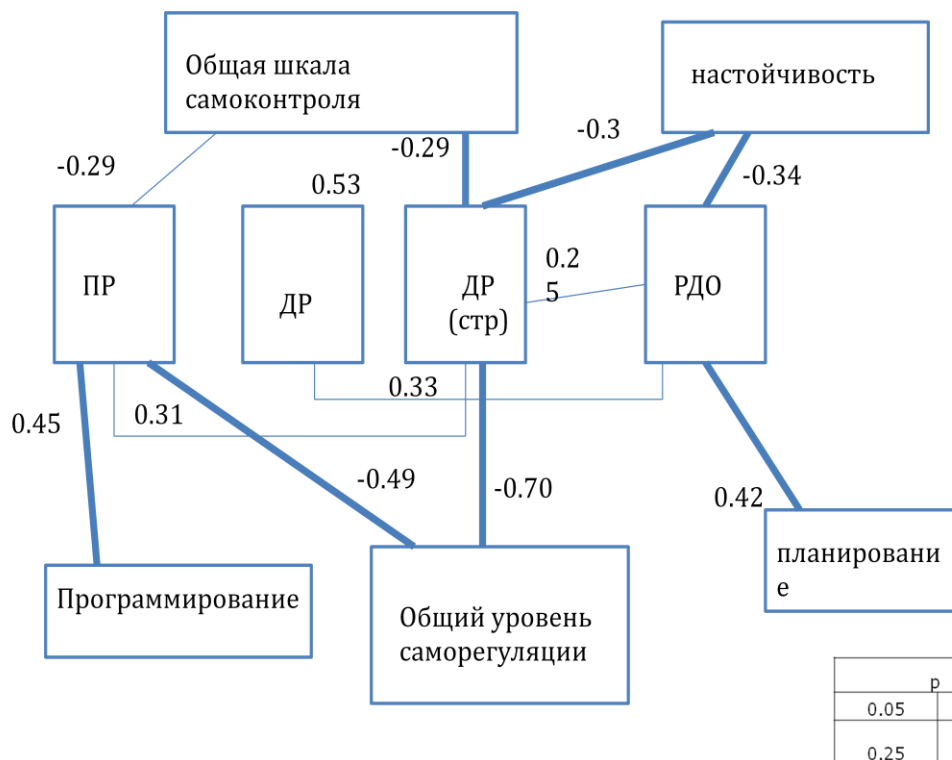


Рис.1 – Индивидуально-психологические особенности личности спортсменок высокой квалификации.

Данные по выраженности акцентуаций темперамента у спортсменок в мини-футболе показывают преобладание гипертимности, циклотимности, экзальтированности, экстраверсии и нестабильности. Сравнение показателей выраженности психодинамических особенностей у спортсменок высокой квалификации показало значимые различия по акцентуациям темперамента у спортсменок квалификации 1-взр, КМС и MC по гипертимности (65,1% /18,2%), тревожности (41,9%/9,1%) и экзальтированности (93%/54,5%) при $p \leq 0,01$. Значимые различия не выявлены в сравнении показателей MC и МСМК, возможно для них необходимо увеличение количества спортсменок в выборке. При сравнении показателей акцентуаций темперамента у МСМК и 1-взр, КМС выявлены значимые различия по шкалам эмотивности (83,3%/30,2%) и циклотимности (16,7%/65,1%) при $p \leq 0,01$. Спортсменок с показателями по шкале «дистимность» не выявлено. По уровню квалификации наиболее яркое отличие в показателях тревожности и экзальтированности. Спортсменки высокой квалификации (MC, МСМК) демонстрируют низкие показатели или отсутствие циклотимности и более высокая эмотивность. Сочетание экстраверсии и нестабильности при отсутствии тревожности позволяет сделать вывод, что спортсменки высокой квалификации характеризуются большей вариативностью в поведении и эмоциональной чувствительностью. Всем спортсменкам высокой квалификации характерна экстравертированная направленность, которая может сочетаться со стабильностью (сангвиник) и нестабильностью (холерик).

Для выявления взаимосвязей психомоторных показателей и особенностей саморегуляции был проведен корреляционный анализ коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ (рис 2) позволил выявить значительное число значимых корреляционных связей между психомоторными показателями и показателями саморегуляции. На общей выборке спортсменок высокой квалификации выявлена отрицательная корреляция психомоторных показателей простой реакции, дифференцировочной реакции в условиях стресса со шкалами саморегуляции и самоконтроля (при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше уровень регуляторных способностей у спортсменок, тем быстрее и точнее они реагируют.



Примечание. ПР - простая реакция, ДР - дифференцировочная реакция, ДР(стр) - дифференцировочная реакция в условиях стресса, РДО - реакция на движущийся объект.

Рис. 2 – Матрица корреляций психомоторных показателей и регуляторной сферы спортсменов.

Особенности саморегуляции спортсменов высокой квалификации имеют тесную взаимосвязь со скоростью восприятия сигналов, их обработкой, системой саморегуляции. Учитывая значимую взаимосвязь регуляторной сферы с психомоторной, повышение способности к осознанной саморегуляции может положительно сказываться на скорости и точности реагирования.

На основе результатов психодиагностики и корреляционного анализа нами была разработана программа индивидуализации психологической подготовки для женской команды по мини-футболу, основу которой составили индивидуально-психологические особенности личности спортсменок. В ходе применения программы психологической подготовки в психомоторных показателях спортсменок экспериментальной группы произошел значительный сдвиг, три показателя (простая реакция, дифференцировочная реакция, дифференцировочная реакция в стрессовых условиях) дали различия на уровне статистической значимости при $p < 0,01$. Спортсменкам экспериментальной группы стало характерно преобладание высокого уровня произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний, эмоциональной устойчивости, владении собой в экстремальных ситуациях, наличии внутреннего спокойствия и уверенности в себе по сравнению с контрольной. Это статистически подтверждено достоверными различиями по «общей шкале самоконтроля» ($p \leq 0,01$) и «общий уровень саморегуляции» ($p \leq 0,01$).

Выводы. Сочетание экстраверсии и нестабильности при отсутствии тревожности позволяет сделать вывод, что спортсменки высокой квалификации характеризуются большей вариативностью в поведении и эмоциональной чувствительностью. Всем спортсменкам высокой квалификации характерна экстравертированная направленность, которая может сочетаться со стабильностью и нестабильностью. Учитывая тесную взаимосвязь показателей саморегуляции с психомоторными показателями, совершенствование системы осознанной саморегуляции способствует повышению результативности спортсменок высокой квалификации.

Литература

1. Наконечная Л.Е., Романина Е.В. Взаимосвязь психомоторных показателей и особенностей личности с игровым амплуа на этапе высшего спортивного мастерства/Экстремальная деятельность человека научно-методический журнал / №4 (29)/2013 issn 2311-343x стр.3-6.

References

1. Nakonechny, L.E. and Romanina, E.V. (2013), "Relationship of psychomotor indicators and features of the personality with game role at a stage of the highest sports skill", Extreme activity of the person, No. 4 (29), pp. 3-6.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.038

Степанова Г.С.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии,

Воронежский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ В СОВРЕМЕННОМ И ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Воронежской области, проект № 15-16-36003 а/р

Аннотация

В статье рассматриваются особенности функционирования этнической идентичности в кризисные периоды развития общества. Подчеркиваются особенности этнической идентичности русских, ее роль в построении гражданского общества. Указывается на размытость структурных компонентов современной идентичности, слабую вербализацию этнонима. Констатируется необходимость поиска детерминант указанных особенностей. Отмечается актуальность историко-психологического исследования феномена, позволяющего увидеть как динамические стороны идентичности, так и этнокультурные константы.

Ключевые слова: этническая идентичность, историко-психологическая реконструкция, этноним, этностереотипы, этнокультурные константы.

Stepanova G.S.

PhD in Psychology, Assistant Professor of Department of General and Pedagogical Psychology,

Voronezh State Pedagogical University

RESEARCH OF ETHNIC IDENTITY OF THE RUSSIANS IN THE MODERN AND HISTORICO-PSYCHOLOGICAL CONTEXT

Abstract

The article investigates peculiarities of ethnic identity functioning during crisis periods of the society development. The author focuses on the Russians' ethnic identity and its role in the formation of civil society. Special attention is drawn to the fuzziness of structural components of identity, weak verbalization of the ethnicon. The necessity for the search of determiners of the stated peculiarities is ascertained. The author points out the actuality of the historico-psychological research of the phenomenon which allows to determine both dynamical aspects of the identity and the ethnocultural constants.

Keywords: ethnic identity, historico-psychological reconstruction, ethnicon, ethnic stereotypes, ethnocultural constants.

Обсуждаемая сегодня в обществе идея интеграции на основе единой общероссийской идентичности тесно переплетается с проблемой функционирования этнической идентичности народов, живущих в России и русских как этнического большинства.

Если остановиться на роли русских в становлении гражданского общества, то следует отметить, что «собрание народов» в едином государстве явилось культурно-историческим способом существования русского народа. В ходе решения этой задачи сформировалось его мировоззрение, его государственное устройство, способ ведения хозяйства и все другие социальные институты [9].

Этническая идентичность является парадоксальным феноменом. Показателями парадоксальности могут служить такие ее характеристики, как глубинность, архетипичность, эмоциональная насыщенность, стремительная актуализируемость при наличии ресурса, иррациональность. Н.А.Бердяев отмечал, что ни раса, ни территория, ни религия не являются признаками, определяющими национальность, хотя все они играют ту или иную роль в ее определении. «Национальность – таинственна, мистична, иррациональна, как и всякое индивидуальное бытие» [1, с.87]. Чешко С.В. утверждает, что наука не дает ответа на вопрос, откуда вообще взялось этническое, из каких потребностей и сторон жизнедеятельности людей оно возникло? Автор определяет этничность как не детерминированный никакими материальными причинами социальный инстинкт – инстинкт коллективности, т.е. единства двух противоположных начал – группирования и разделения [10].

Глубинность этнического «Я» особенно активно проявляется в переломные, кризисные периоды, когда идет интенсивное размывание систем социальной идентификации, в том числе и осознания индивидами своих социальных групп (классовых, профессиональных, территориально-поселенческих и др.). При этом сохраняется этническая идентичность, которая выражает непрерывность процесса связывания настоящего с прошлым. Она как бы «говорит» человеку, что, несмотря на то, что многое рушится и меняется, есть что-то неизменное и устойчивое – это «чувство этнической принадлежности к какой-либо общности, обеспечивающее индивида ощущением исторической непрерывности и личностной аутентичности в современном мире» [6, с.103].

Известно, что самоназвание или этноним рассматривается многими этнологами ключевым компонентом этнической идентичности. Единодушно подчеркивается его интегрирующая функция. Пока культурная идентичность не получила своего имени, отсутствует чувство общности внутри группы. Обращаясь к истории, необходимо отметить, что еще в сознании эпохи Просвещения наиболее характерной чертой народа было его имя. Оно упоминалось как первый и самый очевидный знак существующей автономии. В связи с этим, обнаруживается серьезная методологическая проблема: каково место и значение в содержании этнонима (самоназвания) собственно этнического, узко понимаемого чувства. Достаточно ли одного компонента (принимая его за основополагающий) для суждения о состоянии, развитии, особенностях этнического самосознания и идентичности. В какой степени активность употребления этнонима может однозначно говорить о сформированности идентичности? [4].

Сегодня в психологических исследованиях настойчиво делается акцент на не выраженности этнонима в этнической идентичности русских. Например, по данным многолетних социологических наблюдений за рядом этнических групп России (русских, татар, башкир, якутов, осетин, тувинцев) с точки зрения того, насколько необходимо человеку ощущать

себя частью этнического сообщества, народа, а не просто автономной личностью, у русских оказался самый низкий показатель такой потребности (на 20% ниже максимального из продемонстрированных представителями других национальностей), независимо от того, живут они на территории «титульных» республик РФ или в областях. Другой вопрос: насколько часто человеку приходится вспоминать о своей принадлежности к этнической группе, т.е. как часто жизненная ситуация осознается как этнически определенная? И этот показатель у русских также минимален (почти на 40% ниже максимального) [5]. На основании таких показателей авторы делают однозначный вывод о не выраженности этнической идентичности у русских, а соответственно и этнического самосознания. В связи с этим логично возникает вопрос: а существует ли вообще тогда этническая общность?

В данном случае вырисовывается дилемма - что означает различие в степени выраженности этнической идентичности русских по сравнению с другими этническими группами: недостаточную сформированность, слабую актуализированность (или слабую вербальную выраженность) в условиях конкретной социокультурной ситуации, своеобразие феномена присущее именно русским, обусловленное особенностями исторического формирования этноса как культурной общности? Для ответа на эти вопросы необходимо изучение современных особенностей этнической идентичности русских и поиск их возможных историко-психологических детерминант. При этом необходимо опираться на различный методический инструментарий. Так, исследование степени выраженности этнонима «Я-русский» в структуре самосознания с помощью методики Куна-Макпартленда у многих исследователей и у нас, в том числе, действительно обнаруживает слабую выраженность этнонима. По нашим данным не более 8-10 % испытуемых указывают в ответах на национальную принадлежность. Сравнение с данными, полученными при помощи других методических приемов, позволяет утверждать, что по отношению к русским правильнее говорить не столько о невыраженной идентичности, сколько о слабо вербализованной идентичности [7].

Авторское эмпирическое исследование этнической идентичности русских на протяжении последних почти двадцати лет (начиная с 1998 года) обнаруживает особенности проявления этнической идентичности русских, определенную взаимосвязь современных и ретроспективных данных.

С целью иллюстрации можно проанализировать результаты опроса студенческих групп в 1998 и 2014 годах. Выбор объясняется сходством социокультурной и экономической ситуации в российском обществе, характеризующейся глубоким кризисом. В опросе приняли участие студенты младших курсов ВГПУ, по 75 чел. в каждой группе. Кроме того, осуществлялось сравнение со старшими поколенными группами: с группой 35-40-летних (72 чел.) и группой в возрасте 55-70 лет. (73 чел.). Изначально исследование предполагало включение в выборку представителей разных национальностей, но в силу особенностей региона, была сформирована однородная по этническому признаку группа. Испытуемым предлагалось проранжировать по авторской шкале набор идентичностей в зависимости от их значимости для личности. В перечень идентичностей вошли следующие: «Я космополит» (могу быть гражданином любого государства), «Я православный» (или представитель другого вероисповедания), «Я житель города, села, района» (в зависимости от места проживания), «Я русский» (или представитель другой национальности), «Я россиянин», «Я житель планеты Земля». Предлагаемые идентичности были выделены в результате свободного опроса большого массива студентов и старшеклассников в 1998г. Нас в первую очередь интересовала степень выраженности этнической, гражданской и религиозной идентичностей.

Сравнение данных студенческих групп показало, что по средним значениям этническая идентичность (Я-русский) несколько опережает гражданскую (Я-россиянин) в обеих группах, но статистически различия незначимы. Межгрупповые сравнения показывают большую выраженность этнической идентичности у студентов в 1998 г. (различия находятся в зоне критических значений, $t=2,6$). Студенты в 2014 году демонстрировали более размытую идентичность, чем в 1998 году.

Сравнение результатов опроса студентов в 1998 г. с опросом средней и старшей поколенных групп в 2014г. показало значимое различие в выраженности этнической идентичности у студентов ($t=3,9$; $t=2,68$). Старшие поколенные группы в большей степени чувствует себя россиянами.

Сравнение всех групп показало максимальную выраженность этнической идентичности и минимальную «планетарной» у студентов в 1998 году по сравнению с другими группами испытуемых. Любопытно, что во всех группах в 2014г. отрицается космополитизм как универсальность и «всегражданственность», но в меньшей степени отрицается «всепланетность». Религиозная идентичность не является ведущей ни в одной из групп, хотя входит в тройку ведущих, наряду с этнической и гражданской, кроме группы современных студентов.

В результате проведенного исследования возникает вопрос о факторах, детерминирующих выраженность этнической идентичности у студентов в 1998г. и ее меньшей выраженностью у поколенных групп в 2014г. Наряду с безусловными возрастными, поколенными, здесь необходимо проанализировать социально-исторические факторы. К таковым мы относим, как ни парадоксально, отмену в девяностые годы графы национальности в паспортах, начинающееся разрушение советской идентичности и манипуляцию понятиями «русские», «россияне». Гипотетично можно предположить, что в ситуации нарастающей неопределенности, молодое поколение демонстрировало потребность в стабильной идентичности, структурирующей социальное пространство, что проявилось в приоритете этнической идентичности и отрицании космополитизма и «планетарной» универсальности.

Насколько мы можем проследить выявленные особенности в процессе их историко-психологического анализа? Необходимо отметить, что в современных психологических исследованиях все чаще обращается внимание на тесную связь психологии и истории и на их взаимную обусловленность. Еще Цицерон писал: «В чем заключается жизнь человека, если память о прошедших временах не связывает настоящего с прошлым? Наши воспоминания не идут далее вчерашнего дня: мы как бы чужие для себя самих» [2, с.93].

Историчность этнической идентичности и этнического самосознания проявляется в их содержательном компоненте, в знании носителем культуры своих исторических корней. Известный историк М.О. Коялович отмечал, что образ «Мы» в самосознании русского народа формировался по мере усиления рефлексии на протяжении всей истории, начиная со времен Игоря Святославовича и заканчивая славянофилами [3].

Слабая вербализация этнической идентичности русских имеет, на наш взгляд исторические истоки. Например, во время первой Всероссийской переписи населения 1897 г. в опросных листах присутствовали вопросы о вероисповедании, родном языке, семейном положении, сословии, месте рождения и т.д., но отсутствовал прямой вопрос о национальности. Его подменял вопрос о родном языке. Кроме того, для определения национальности нередко пользовались такими признаками как сословие, религия и т.д. Т.е. от населения, фактически, не требовалось самоопределение по национальному признаку. Определение осуществлялось объективно, по ряду признаков.

Другим фактором, который может объяснить специфику слабой вербализации этнонима русских является его сакрализация. А.В.Теленков в исследовании национального самосознания русских во второй половине XIX – начале XX века отмечает сакрализацию этнонима, указывая, что в обычной, повседневной жизни имя народа звучало нечасто, но, в моменты внешней опасности или внутренней нестабильности, этноним приобретал огромное значение, вызывал сильные чувства, являясь зачастую мистическим словом. Причиной достаточно редкого употребления своего этнонима в народной речи и фольклоре являлась также государственная его окраска. Необходимый в подобных случаях пафос был лишним в народной жизни. Этноним «русский» рассматривался шире своего этнического значения. Истинно русского признавали не в том, кто рожден был русскими родителями, а в том, идеал кого «искание вечной правды Божьей» [8].

Необходимо отметить, что аналогичный механизм национального самоопределения обнаруживается и сегодня. Результаты исследования содержания этниинтегрирующих признаков (объединяющих со своим этносом) в вышеуказанных экспериментальных группах показали, что национальность родителей не является ведущим признаком при определении своей национальности. Испытуемые ранжировали десять признаков, в которые входили как объективные, например, язык, единство происхождения (общая история), совместное проживание (общая территория), национальность родителей и др.; так и субъективные, например чувство духовной общности, национальная культура и др. Результаты показали, что у студентов в 1998 г. среднее значение ранга такого признака как национальность родителей – 5,64 (при максимальном значении рангов в иерархии признаков – 6,7), у студентов в 2014 году – 6,2 (макс. – 6,8), у средней поколенной группы – 6,64 (макс. – 6,89), у старшей поколенной группы – 4,76 (макс. 7,39). Первые места среди этноинтегрирующих признаков занимают такие как: язык, единство происхождения и совместное проживания. Религия как этноинтегрирующий признак больше выражен у средней и у старшей группы.

Таким образом, представляется перспективным исследование этнической идентичности на основе сравнения современного и историко-психологического контекстов. При этом в равной степени важно исследовать этническую идентичность в реальной, современной ситуации, в ближайшей исторической перспективе, что позволяет выявить этнокультурные константы и динамические составляющие, а также в исторической ретроспективе, позволяющей понять архетипическую основу современного состояния этнической идентичности как русских, так и других народов, населяющих Россию.

Литература

- 1.Бердяев И. Судьбы России. Опыты по психологии войны и национальности. - М.: Мысль, 1990. – 87с.
- 2.Кожин В.В. Победы и беды России. Русская культура как порождение истории. - М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 93 с .
- 3.Коялович М.О. История русского самосознания. - СПб., 1884. - 603 с.
- 4.Литаврин Г.Г. Флоря Б.Н. Общее и особенное в этническом самосознании славян в XV веке //Этническое самосознание славян в XV веке.- М.: Наука, 1995. - 240с.
- 5.Осознают ли себя русские единой этнической общностью? Существует ли «русская проблема?» // Фонд «Либеральная миссия». URL: <http://liberal.ru>.
- 6.Скворцов Н.Г. Проблема этничности в социальной антропологии. - СПб., 1996. – 103 с.
- 7.Степанова Г.С. Проблема этнокультурного самоопределения личности в современной России (на примере студентов педагогического вуза) // Личность в изменяющихся социальных условиях. - Красноярск. 21-23 апреля 2010г. /Гордиенко Е.В (отв.ред). КГПУ им.В.П.Астафьева. - Красноярск, 2010. - С.270-273.
- 8.Теленков А.В. О соотношении наименований «русские» и «россияне»: история, современность и перспективы //Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. - Екатеринбург, 2008. - Вып. 8. -С. 326-340.
- 9.Чешев В.В. Русские: этнос или народ? URL: www.contrtv.ru/print/2119/.
- 10.Чешко С.В. Человек и этничность //Этнографическое обозрение.- 1994.- №6. - С.35-49.

References

- 1.Berdyaev I. Sudbyi Rossii. Opytyi po psihologii voyni i natsionalnosti.- M.: Myisl, 1990. – 87s.
- 2.Kojinov V.V. Pobedy i bedy Rossii. Russkaya kultura kak porojdenie istorii. - M.: Eksmo-Press, 2002. – 93 s .
- 3.Koyalovich M.O. Istoriya russkogo samosoznaniya. - SPb., 1884. - 603 s.
- 4.Litavrin G.G. Florya B.N. Obschee i osobennoe v etnicheskom samosoznanii slavyan v XV veke //Etnicheskoe samosoznanie slavyan v XV veke.- M.: Nauka, 1995. - 240s.
- 5.Osoznayut li sebya russkie edinoj etnicheskoy obschnostyu? Suschestvuet li «russkaya problema?» // Fond «Liberalnaya missiya». URL: <http://liberal.ru>.
- 6.Skvortsov N.G. Problema etnichnosti v sotsialnoy antropologii. - Spb., 1996. – 103 s..
- 7.Stepanova G.S. Problema etnokulturnogo samoopredeleniya lichnosti v sovremennoy Rossii (na primere studentov pedagogicheskogo vuza) // Lichnost v izmenyayushchih sotsialnykh usloviyah. - Krasnoyarsk. 21-23 aprelya 2010g. / Gordienko E.V (otv.red). KGPU im.V.P.Astafeva. - Krasnoyarsk, 2010. - S.270-273.
- 8.Telenkov A.V. O sootnoshenii naimenovaniy «russkie» i «rossiyan»: istoriya, sovremennost i perspektivy //Nauchnyiyej egodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk. - Ekaterinburg, 2008. - Vyip. 8. -S.326-340.
- 9.CHeshev V.V. Russkie: etnos ili narod? URL: www.contrtv.ru/print/2119/.
- 10.CHeshko S.V. CHelovek i etnichnost //Etnograficheskoe obozrenie.- 1994.- №6. -S.35-49.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.161

Игнашов А.В.

ORCID: 0000-0003-3025-635X, Кандидат филологических наук, Самарский университет

**ОБРАЗЫ ГЛАВНЫХ ВОЕННЫХ ПРЕСТУПНИКОВ В КНИГАХ А. ПОЛТОРАКА
«НЮРНБЕРГСКИЙ ЭПИЛОГ» И Ю. КОРОЛЬКОВА «ТАЙНЫ ВОЙНЫ»***Аннотация*

Проблема интерпретации образа исторического персонажа, документальных первоисточников и типологии форм повествования в литературных произведениях (на материале текстов о Нюрнбергском процессе) требует дополнения и систематизации.

Ключевые слова: Нюрнбергский процесс, документ, интерпретация, Геринг, Гитлер, Корольков, Полторак.

Ignashov A.V.¹

ORCID: 0000-0003-3025-635X, Candidate of Philological Sciences, Samara University

**APPEARANCES OF THE MAIN WAR CRIMINALS IN BOOKS «NUREMBERG EPILOGUE» AND
«SECRETS OF WAR»***Abstract*

The problem of interpretation of historical character's appearance, documentary primary sources and typology of narration forms in fiction writing (based on texts about the Nuremberg process) requires addition and ordering.

Keywords: Nuremberg process, document, interpretation, Gering, Hitler, Korolkov, Poltorak.

В литературных произведениях, посвященных Нюрнбергскому процессу, индивидуальная художественная манера автора, как правило, обусловлена его мировоззрением, этическими и эстетическими принципами, разнообразием лексических и грамматических средств языка. Цитирование стенограммы процесса, архивных документов, мемуарной и документальной литературы, их интерпретация направлены на раскрытие авторского творческого замысла, идеологически обусловленной творческой задачи.

В XX веке на место ослабленных жанровых структур в качестве организующих центров пришли выработанные литературой «принципы философствования, психологизма, историзма, биографизма, документализма. Соответственно возникают философская, психологическая, моралистическая, историческая, биографическая, документальная и другие жанровые генерализации» [1]. Все эти жанровые генерализации прослеживаются на примере книг А. Полторака «Нюрнбергский эпилог» и Ю. Королькова «Тайны войны». Не заключая в кавычки фразы обвинительного заключения рейхсмаршала Германа Геринга, Полторак пишет в тексте от автора о том, что Геринг «не просто руководствовался двумя главными установками: во внешней политике – агрессия (прежде всего против Советского Союза), во внутренней политике – полный разгром демократии. И он искренне считал, что успешное решение этих двух генеральных задач непосредственно зависит от того, насколько успешно будет развиваться его собственная карьера» [2]. Полторак раскрывает образ Геринга с исторической, психологической, философской точек зрения.

Цитируя опубликованные Эммой Геринг в журнале «Квик» мемуары «Моя жизнь с Германом Герингом», Полторак отмечает, что она создает свой образ рейхсмаршала. Ее дочь не должна знать ничего плохого об отце от чужих людей, будучи уверенной в том, что отец погиб в бою за Германию. Двумя фразами автор описывает улыбку на лице Геринга, которую можно трактовать как защитную маску или же проявление откровенного цинизма.

На Нюрнбергском процессе Геринг произнес свою последнюю речь почти за четыре месяца до вынесения обвинения. Его адвокат доктор Штамер объяснял содеянное Герингом его преданностью Германии, военному долгу и лично фюреру. Заметим, что Полторак в своей книге лишь трижды цитирует стенограмму допросов Геринга. Первый фрагмент посвящен признанию Геринга в намеренном и немедленном свержении парламентского правительства в Германии. Комментируя это, Полторак пишет, что в ночь на 27 февраля 1933 года именно Геринг стоял рядом с Гитлером на балконе и наблюдал, как горит рейхстаг, символ Веймарской республики. На Нюрнбергском процессе представители обвинения требовали у Геринга вспомнить подробности той ночи. Далее Полторак, отклоняясь от стенограммы, пересказывает допрос Геринга Робертом Джексоном. Геринг, по его мнению, юлил, не зная, какие доказательства против него есть у обвинения. Уже на следующий день после пожара в рейхстаге, 28 февраля 1933 года Геринг на заседании нацистского правительства предложил издать чрезвычайный закон, направленный против коммунистов. Проголосовав за это, правительство Гитлера присвоило себе законодательные права, отменив действие конституционных гарантий свободы личности, свободы мнений, свободы печати. Были запрещены все коммунистические газеты. Социал-демократическая партия, с помощью которой Гитлер пришел к власти, так же была отброшена на политическую обочину.

На Нюрнбергском процессе Геринг был удовлетворен, что трибунал принял решение основываться на его показаниях по всем вопросам по истории и программе нацистской партии. Упивавшийся властью в прежние годы, Геринг получал удовольствие и на скамье подсудимых в Нюрнберге.

Описывая прогулки Геринга в компании с подсудимыми во дворе тюрьмы, Полторак вкладывает в уста рейхсмаршала слова, адресованные Франку. В них Геринг проявляет себя нацистом, уверенным, что и через пятьдесят лет народ Германии признает его и ему подобных героями, перенесет их истлевшие кости в мраморных гробах в национальный храм. Франк в такую перспективу не верит. Геринг в запале ссылается на распятого на кресте Христа, учение которого теперь разделяют миллионы людей. Документального подтверждения этот диалог между Герингом и Франком не имеет. Вплетенный автором в канву литературного произведения, основанного на документе, на цитатах из стенограммы Нюрнбергского процесса, этот вымышленный автором диалог выглядит исторически достоверно и

убедительно. В литературном произведении «слишком взаимосвязаны, можно сказать, неразрывны сферы политического и исторического» [3].

Тем интереснее проанализировать художественный мир романа-хроники Ю.М. Королькова «Тайны войны». В авторском вступлении Корольков пишет о том, что идея этой книги зародилась у него в Нюрнберге, во время процесса. Тайны мировой политики и судьбы простых людей, сражавшихся на фронтах и в подполье, стали для автора отправной точкой. Опираясь на свои впечатления от трибунала, на мемуарную литературу, Корольков создал художественное произведение, ни разу не процитировав ни документы из фондов Нюрнбергского процесса, ни его стенограмму. Для Королькова хроника – масштабное, насыщенное событиями историческое повествование, а не буквальное следование за документом и цитатой. Автор создает свой художественный мир, в котором Гитлер предстает и как политическая фигура, и как человек. Приведем лишь одну цитату:

«С Полем Гофманом его связывали и другие воспоминания. Это было словно вчера, тоже в Мюнхене и в те же самые дни. Он зашел в фотографию Гофмана за портретом. Портрет не был готов. Предложили подождать с четверть часа. Тут он и встретился с Евой Браун, лаборанткой у Поля... Она оценивающе посмотрела на посетителя, протянула ему плотный черный конверт, в которых обычно хранят фотобумагу. Да, то было время, когда он, Гитлер, сам еще ходил за своими портретами в фотографии и ему отдавали их в использованном конверте. Гитлера покорили красивые ноги и светлые волосы лаборантки... Ева просто отнеслась к их сближению. Не стала строить из себя недотрогу. Встречались в его квартире на углу Принцрегентштрассе. В квартиру с низкими потолками, на третий этаж, можно было проникнуть только по темной лестнице. Но какие вкусные сосиски жарил Ева на электрической плитке! Гитлер не знал, какую роль в его сближении с Браун сыграл все тот же Поль Гофман, уступив ему свою любовницу...» [4].

Каждая историческая эпоха, как правило, рождает ряд интерпретаций художественного произведения. «Интерпретатор обязан определить причины возникновения «веера» интерпретаций в конкретную историческую эпоху» [5]. Что касается проблемы понимания и интерпретации художественного произведения, то одной из тенденций современного литературоведения является всестороннее изучение триады «автор-текст-читатель» в контексте ряда научных подходов (рецептивной эстетики, нарратологии, историко-функционального подхода, теории тезауруса). Советскому историческому нарративу был свойственен двойной род табуирования, в котором демиург получал права оракула, текст выражал совпадающую с коллективным желанием абсолютную истину [6].

Корольков и Полторак создают в своих книгах художественные образы главных военных преступников, руководствуясь в первую очередь идеологией своего времени. Современному читателю уже не столь интересны авторские рассуждения о борьбе советской и буржуазной идеологий. В наши дни отклик у читателя находит противопоставление общечеловеческих ценностей с постулатами нацизма, неотвратимость наказания за любое преступление против человечности.

Литература

1. Луков Вл. А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Вл.А. Луков. – 4-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – С. 431-432.
2. Полторак А. И. Нюрнбергский эпилог. – М., Воениздат, 1969. – С. 182-183, 186.
3. Сопов А. В. Обретение бытия: размышления о прошлом и будущем казачества / А.В. Сопов // European Social Science Journal. – М., Изд-во «МИИ Наука». 2011. №5. – С. 75.
4. Корольков Ю. М. Тайны войны. М.: Советский писатель, 1986. – С. 62-63.
5. Иоскевич М. М. Интерпретация художественного текста: проблема синтеза литературоведческих подходов // Чтение: рецепция и интерпретация: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 1 / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Т.Е. Евтухович (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 176.
6. Шатин Ю. В. Исторический нарратив и мифология XX столетия // Критика и семиотика. – Вып. 5. – Новосибирск, 2002.

References

1. Lukov V. A. History of literature. Foreign literature from the beginning to modern days: tutorial for college students / V. A. Lukov 4th improved edition, M.: «Academia» publishing centre, 2008. – P. 431-432.
2. Poltorak A. I. The Nuremberg epilogue. – M., Voenizdat, 1969, – P. 182-183, 186.
3. Sopov A. V. Finding the existence: thinking of past and future of the Cossacks / Sopov A. V. // European social science journal. – M.: «MII Nauka» publishing house, 2011, N5. – P. 75.
4. Korolkov Y. M. Secrets of war. – M., Sovetskiy pisatel, 1986. – P. 62-63.
5. Ioskevitch M. M. Fiction writing interpretation: the problem of synthesis of literary approaches // Reading: reception and interpretation, collection of scientific articles V. 2, p. P. 1. Grodno state university named after Y. Kupala. Board of editors: E.T. Evtukhovitch (editor in chief) and others. – Grodno: Grodno state university, 2011. – P. 176.
6. Shatin Y. V. Historical narrative and mythology of the 20 th century // Critics and semiotics, issue 5. – Novosibirsk, 2002.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.095

Петрова С.А.

ORCID: 0000-0002-2634-8473, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета
Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина»

ИНТЕРМЕДИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗА ДЕРЕВА В ТВОРЧЕСТВЕ В.Р. ЦОЯ

Аннотация

В статье анализируется в рамках интермедальности и мифопоэтики образ дерева, созданный рок-автором В.Р. Цоем. Исключительность данного художественного элемента в творчестве не только поэта, но и музыканта, связана с использованием средств разных видов искусств (музыки и слова). Художественный элемент формируется во взаимодействии слова и музыки. В структуре образа также развиваются классические литературные традиции романтизма: противопоставление мира природы и мира городской цивилизации, двойственность бытия и поиск идеала.

Ключевые слова: интермедальная поэтика, В.Р. Цой, мифопоэтика, архетип, образ дерева.

Petrova S.A.

ORCID: 0000-0002-2634-8473, PhD in Philology, Associate professor,
dean of philological faculty of Pushkin Leningrad State University

INTERMEDIAL SPECIFIC OF THE IMAGE OF TREE IN V.R. TSOY'S POETRY

Abstract

In the article it is analyzed from the perspective of intermediality and mythopoetic the image of a tree created by the rock author V. R. Tsoy. The uniqueness of this artistic element in the work not only in by poet but also musician is associated with the use of media (funds) of different kinds of art (music and words). The artistic element is formed in the interaction of words and music. In the structure of the image classical literary traditions of romanticism are also developed: the contrast between the natural world and the world of urban civilization, the duality of genesis and the search for the ideal.

Keywords: intermedial poetics, V.R. Tsoy, mythopoetic, archetype, image of a tree.

Элементы мифов в русской рок-поэзии институтируют особую художественность текстов, структурированных различной архетипической образностью. О мифопоэтике и архетипах в творчестве В.Р. Цоя написано уже несколько исследовательских статей [1; 5]. Обратим внимание на ещё один значимый образ, связанный со многими мифологическими сюжетами: Древо Мировое. Подробно общее содержание этого элемента представил В.Н. Топоров [2], связав его с «универсальной концепцией» мироустройства в целом. Многозначность образа актуализируется бинарными отношениями онтологических категорий.

В творчестве рок-поэта «Древо» получает развитие в рамках ряда литературных традиций, акцентируется, в частности, представление об универсальной картине бытия. В первом альбоме В.Р. Цоя «45» есть одна из ключевых песен с названием «Дерево». Лексема «дерево» используется 6 раз, что делает это слово самым частотным из всех существительных в данном тексте, кроме того оно ещё семь раз определяется через местоимения, в то время как в произведении всего 14 строк. По воспоминаниям современников В.Р. Цоя, у композиции автобиографический источник, поэт создал её в связи с рождением сына. Сюжет песни – это творческий акт героя, который посадил дерево в городе. С одной стороны, цивилизованный город противопоставлен традиционно природе и несёт в себе губительное начало для всего естественного:

Я знаю - моё дерево не проживёт и недели.

Я знаю - моё дерево в этом городе обречено [3, с. 297]

С другой стороны, дерево становится для героя неким центром всего мира, внутреннего и внешнего:

Мне кажется, что это мой дом.

Мне кажется, что это мой друг.

(...)

Мне кажется, что это мой мир.

Мне кажется, что это мой сын... [3, с. 297]

В данном фрагменте активизируются мифопоэтические элементы образа. Сформированное пространство «дом» далее расширяется, охватывая «мир», связывает его со значением «Мирового Древа», вокруг которого создаётся особый универсум. Усиливаются также родственные связи, сначала это – родство душ – «друг», а далее – кровное родство – «сын». Эмоциональный мир героя выстраивается вокруг созданного центра:

Но, пока оно есть, я всегда рядом с ним.

Мне с ним радостно, мне с ним больно... [3, с. 297]

В песне актуализируются и когнитивные моменты: произведение начинается именно со слов героя «я знаю». Персонаж получает некое Знание благодаря определённому совершённом им акту творческой деятельности. В данном отрывке иницируется связь с архетипом «Древо Познания», являющимся одной из модификаций «Древа Мирового».

Рассматривая песню в рамках цикла, необходимо учитывать также возникающие связи между этой композицией и остальными текстами. В «45» на третьем месте по порядку следования обозначена песня «Алюминиевые огурцы», в

которой по сюжету герой занимается подобным делом «высаживает» «алюминиевые огурцы на брезентовом поле», что определяет бесполезность действий. Здесь также есть тема мудрости, знания: «три чукотских мудреца» вещают, что «металл не принесёт плода». Но действие продолжается.

Затем в цикле следуют две песни, представляющие собой микроцикл: «Бездельник 1» и «Бездельник 2». Произведение «Дерево» соответствует по позиции произведению «Бездельник 1», показывая, что в герое происходит перемена – для социума он перестал быть «бездельником», так как «посадил дерево».

А с другой стороны, «Дерево» – третья от конца цикла, в то время как «Алюминиевые огурцы» – третья от самого начала. Композиционное единство альбома можно представить следующим образом: (цифра – это порядковый номера песни по её следованию в альбоме)

- 1 – магистрал
- 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- 7 – заканчивает 1-ый микроцикл
- 8 – 9 – 10 – 11 – 12
- 13 – заканчивает 2-ой микроцикл и весь альбом.

Песни переключаются в соответствии с позициями друг с другом, а также оба микроцикла имеют кульминационные (вследствие их символики, значимости в развитии общего сюжета всего цикла) центры:

- в 1-ом микроцикле – 3 («Алюминиевые огурцы»)
- во 2-ом микроцикле – 11 («Дерево»)

Таким образом, произведение «Дерево» представляет кульминацию духовного развития лирического героя цикла. В его сознании происходят изменения, он обретает некое Знание, в результате определённого события-действия: так как теперь он посадил уже не бесполезные «алюминиевые огурцы», а «дерево», сконцентрировавшее вокруг себя его жизнь. Совершив акт творчества, герой на некоторое время обретает гармонию с миром. Но он понимает обречённость дерева в агрессивной среде города, где даже любой школьник может сломать растение. И персонаж противостоит этому всем своим существом, он отдаёт всю свою заботу, любовь, весь свой внутренний мир на защиту слабого создания: «Но я всё своё время провожу рядом с ним. Мне все другие дела надоели».

В наиболее общем смысле Дерево структурирует жизнь космоса: его рост, согласованность, распространение, продолжение в рамках бессмертия. Представление о «жизни без смерти» выступает также в онтологическом смысле замещением «абсолютной реальности», исходя из чего, дерево может восприниматься как символ абсолютного бытия, центр мира, некая вертикаль мироздания. Мифологемы Дерево Жизни и Дерево Познания определяют и духовный путь к «абсолютному бытию», к Истинному Знанию. Такое прочтение песни В.Р. Цоя «Дерево» поддерживается и содержанием текстов всего альбома.

В то же время в контексте также наблюдаются мотивы иллюзорности и трагичности происходящего. Обретенное Знание – это знание о том, что творению героя суждено погибнуть, но само создание только «кажется» ему чем-то, он не уверен в том, что в действительности для него значит его посаженное растение. Значение иллюзорности мифологемы дерева как мировой основы снимает и упорядоченность созданного вокруг универсума, его абсолютность и бесконечность, как говорит герой: «Я знаю – моё дерево скоро оставит меня». Подчёркивается хрупкость бытия, его смертность, а не бессмертие. Мифопоэтическое восприятие разрушается под давлением условий бытия. В этом плане значимо также и олицетворение дерева («друг», «сын»), его антропологическое значение. Жизнь человека обречена, она конечна и может быть разрушена окружающей средой.

В дальнейшем творчестве В.Р. Цой также использует приём олицетворения для формирования образа дерева:

Но сейчас деревья стучат ветвями в стёкла,
Ты можешь лечь и уснуть, и убить эту ночь,
Деревья как звери царапают тёмные стёкла,
Пока ещё не поздно лечь и уснуть в эту ночь.
«Игра» [3, с. 321]

А деревья заболели чумой
Заболели ещё зимой.
Вниз летят ладони листья,
Махавшие нам свысока.
«Странная сказка» [3, с.332]

Ещё одно значение дерева представлено в песне «Музыка волн» из альбома «46»:

Я вижу, как волны смывают следы на песке,
Я слышу, как ветер поёт свою странную песню,
Я слышу, как струны деревьев играют ее,
Музыку волн, музыку ветра. [3, с.303]

Поэт создаёт картину соединения природных явлений в некоем общем творческом акте. Подчёркивается интермедияльная основа образа – его функционирование в рамках взаимодействия двух искусств: музыки и слова. Это связано и с индивидуальным мировосприятием автора – музыканта. Деревья представлены в значении музыкального инструмента, здесь также обнаруживается близость образу Эоловой арфы, который в романтической традиции был

значимым семантическим элементом, демонстрирующим гармоничное взаимодействие человека и природы. В контексте песни также обнаруживается эта тема в контрасте с дисгармонией цивилизации:

Кто из вас вспомнит, чувствуя холод приклада
Музыку волн, музыку ветра. [3, с.303]

Элемент оружия – приклад – представляет знак агрессии, исходящей от мира цивилизации, где есть войны, которые приводят к неестественной смерти людей.

Здесь трудно сказать, что такое асфальт.
Здесь трудно сказать, что такое машина. [3, с.303]

Природное, естественное начало, обозначенное в образах деревьев, противостоит нивелирующей агрессии пространства города, цивилизации.

В песнях В.Р. Цоя также используются и два названия древесных пород: дуб и сосна. В контексте композиции «Камчатка» активизируется негативное содержание образа:

Мои руки из дуба, голова из свинца,
Я не знаю, смогу ли допеть до конца
«Камчатка» [3, с. 300]

Метафорически показывая сложное состояние лирического героя, автор сомневается в его возможности что-то доделать в силу трудных обстоятельств. Для поэта-музыканта очень важно допеть, это значит – сохранить свою жизнь. Таким образом, в тексте также используются интермедийные связи.

В другом произведении образ сосен на морском берегу актуализирует, наоборот, положение выхода из трудностей:

Я устал от чужих городов, я устал колоть этот лёд,
Я хотел бы уснуть, но нет времени спать.
(...)
И я знаю, что мне
Недолго осталось ждать,
Чтобы снова увидеть сосны на морском берегу. [4]

В символику моря романтическая традиция включает тему свободы, в данном контексте также воспринимается морской берег и сосны, стремящиеся в небо, в рамках освобождения от мирской суеты.

Образ дерева играет значимую роль в творчестве рок-поэта В.Р. Цоя. С одной стороны, автор развивает уже сложившиеся литературные традиции романтизма, в частности, в изображении контраста природы и цивилизации, в поисках некоего идеала, в котором будет состоять смысл жизни для героя и т.д. А с другой стороны, происходит трансформация и разрушение мифологической основы архетипа из-за изменений в рамках новой реальности, которая определяет героя в новые обстоятельства, требующие новых решений. Интермедийная специфика рок-поэзии открывает также новые возможности в создании художественного образа, наделяя его качествами других видов искусств.

Литература

1. Петрова С.А. Мифопоэтика в альбоме В. Цоя «Звезда по имени Солнце» // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Вып. 9 – Тверь, 2007. – С. 155-159.
2. Топоров В.Н. Древо Мировое Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 тт. - М.: Советская Энциклопедия. - 1980. - с. 398 - 406.
3. Цой В. Стихи, документы, воспоминания / Авт-сост. М. Цой, А.Житинский. – СПб: Новый Геликон, 1991. – 382 с.
4. Цой В. Сосны на морском берегу // Электронный ресурс режим доступа: URL: <http://lib.ru/KSP/kino.txt> 15.02.2016
5. Яркова А.В. Мифопоэтика В. Цоя // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Вып. 2 – Тверь, 1999. – С. 51–58.

References

1. Petrova S.A. Mifopoetika v al'bome V. Tsoya «Zvezda po imeni Solntse» // Russkaya rok-poezia: tekst i kontekst. Vyp. 9 – Tver', 2007. – S. 155-159.
2. Toporov V.N. Drevo Mirovye Mify narodov mira: Entsiklopediya v 2 tt. - M.: Sovetskaya Entsiklopediya. – 1980. – S. 398-406.
3. Tsoy V. Stihy, dokumenty, vospominaniya / Avt-sost. M. Tsoy, A. Zhitinskiy. – SPb: Noviy Gelikon, 1991. – 382 s.
4. Tsoy V. Sosny na morskoy beregu // Elektronnyy resurs, rezhim dostupa: URL: <http://lib.ru/KSP/kino.txt> 15.02.2016
5. Yarkova A.V. Mifopoetika V. Tsoya // Russkaya rok-poezia: tekst i kontekst. Vyp. 2 – Tver', 1999. – S. 51–58.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.007

Покотыло М.В.

Кандидат филологических наук, Ростовский государственный университет путей сообщения
**АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ПРОЧТЕНИЕ САТИРЫ В.В. МАЯКОВСКОГО В СОВРЕМЕННОМ
 ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И КРИТИКЕ**

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению специфики современных интерпретаций сатирических произведений В.В. Маяковского. Альтернативное прочтение сатиры Маяковского детерминировано переоценкой результатов социокультурного процесса, начавшейся в перестроечные 1980-е годы и к началу XXI в. не завершившейся. Сатирический пафос является неотъемлемой частью творчества великого поэта и направлен на создание нового общества.

Ключевые слова: В.В. Маяковский, сатира, альтернативное прочтение.

Pokotylo M.V.

PhD in Philology, Rostov State University of Railways

**ALTERNATIVE INTERPRETATION OF V. MAYAKOVSKY IN MODERN LITERARY
 CRITICISM AND CRITIQUE**

Abstract

The article considers to the specifics of modern interpretations of satirical works V.V. Mayakovsky. A modern alternative reading of satire of Mayakovsky is determined by the results of the revaluation of the socio-cultural process that began in perestroika 1980-s and isn't completed to the beginning of XXI century. The satirical pathos is an integral part of the creativity of great poet and is aimed at creating a new society.

Keywords: V.V. Mayakovsky, satire, alternative interpretation.

Изучение творческого наследия В. Маяковского не теряет своей актуальности свыше семи десятилетий, что объясняется сложностью и противоречивостью эпохи, в которой жил и творил поэт. В русскую литературу он вошел как представитель группы кубофутуристов, отличавшихся стремлением найти особую художественную форму для выражения идей, использующих в своих выступлениях эпатаж. Октябрьская революция 1917 года и Гражданская война усугубили поляриность суждений о его творчестве, неоднозначно отношение к В. Маяковскому у русской эмиграции первой волны и в России 1920-х – 1930-х [См.: 1].

В конце XX – начале XXI века наряду с академическими маяковсковедением, основанном на преемственности и следовании традиции, ориентирующемся на проверенные факты, появляются работы, вносящие определенную дискуссионность в исследование творчества В.В. Маяковского [См. об этом: 2]. Особое значение приобретает проблематика, так или иначе связанная с осмыслением сатиры в его произведениях.

Безусловно, сатирический пафос является неотъемлемой частью всего творчества В.В. Маяковского, начиная от первых гимнов («Гимн судье», Гимн обеду», «Гимн ученому», памфлета «Вам!») до его последних пьес «Клоп» и «Баня». В дореволюционный период поэт активно сотрудничал с известным сатирическим журналом Аркадия Аверченко «Новый Сатирикон», а после революции Маяковский использует смех для обличения недостатков советского общества.

История мировой, как и отечественной литературы позволяет говорить о наличии двух векторов развития сатиры – первый направлен на обличение всей государственной системы и представлен произведениями таких писателей как Ф. Рабле, Дж. Свифта, М.Е. Салтыкова-Щедрина. Второй тип сатиры обличает не всю общественно-государственную систему, а лишь ее отдельные недостатки. К этому типу относятся комедии Ж.-Б. Мольера, Д. Фонвизина. Позиция академического маяковсковедения в этом отношении однозначна: сатира В. Маяковского относится ко второму типу и обличает недостатки, которые мешают строить коммунистическое общество – мещанство, комчванство, бюрократизм. Один из современных исследователей, Б. Горб, напротив, утверждает, что стихи В. Маяковского – «это не сатира на отдельные недостатки общества в СССР, это – сатирический динамит под устои свирепой Системы» [3].

С нашей точки зрения, традиции сатиры, заложенные В.В. Маяковским, в частности, касающиеся тематики сатирических произведений, были реализованы и в официальной советской сатире. Как справедливо замечает А. Шорников, официально юмору и сатире в СССР было «дозволено по большому счету критиковать две вещи: 1) «отдельные недостатки» самого СССР и его системы; 2) иностранные капиталистические государства» [4]. Да и сами идеи влияния искусства на жизнь людей (идеи жизнестроения, литературы факта), декларируемые литературной группой ЛЕФ и РЕФ, лидером которой был поэт, использовались руководством страны в самые сложные периоды (известно, что И. Сталин в годы своего правления особое внимание уделял культуре и литературе, и часто использовал сатиру в политических целях, например, в годы Великой Отечественной войны использовал сатирическую пьесу А. Корнейчука «Фронт» для критики военачальников) [5].

Безусловно, В. Маяковский – гениальный сатирик, который в своем творчестве опирался не только на традиционные для русской классической литературы принципы эстетики и поэтики сатиры, в частности, на опыт М.Е. Салтыкова-Щедрина (на что указывает и Б. Горб), но и создавал новые. Причем влияние футуризма нашло отражение в целом ряде сатирических произведений поэта – это и характерная устремленность в будущее, работа над формой художественных произведений, проявившаяся в синкретизме (смешении) жанров. В то же время творчество поэта неоднородно и построено в соответствии с различными идейными и эстетическими моделями. Так, для дооктябрьской лирики поэта характерна маргинальность, стремление к демонстрации богемно-шутовского и избраннического статуса героя, ориентация на игровую стратегию, основывающаяся на принципе метаморфозы. Но роль шута это не единственная роль, которая проявилась в творчестве В. Маяковского, поэтому интерпретация творческого пути поэта лишь с позиции шута-скомороха и карнавальная культура, игнорируя и отрицая, скажем, религиозный подход

означает попытку ограничить и уменьшить роль всего его творчества в отечественном литературном процессе. Дореволюционный период творчества поэта в плане сатиры отражает обличение консервативных традиций и идеологии, послеоктябрьский период репрезентирует активное содействие, защиту новой власти, построение социалистического общества.

Сатира характерна для всего творчества В. Маяковского, но именно в послеоктябрьский период знаменателен в сатирическом отношении: расширяется тематика, образы и мотивы сатирических произведений, однако всё это сводится к двум стратегическим векторам модификаций сатиры – критике внешних врагов (экспликация общественных противоречий буржуазного мира) и борьба с внутренними врагами (осмеянию бюрократизма, формализма, чванства, мещанства и пошлости).

Первая линия намечается в стихотворениях, написанных под впечатлением поездок поэта за границу, например, в стихотворении «Блэк энд Уайт», которое создано во время краткого пребывания поэта в столице Кубы – Гаване. Вторая сатирическая линия представлена в стихотворениях «О дряни» и «Прозаседавшиеся». Впервые в русской послеоктябрьской лирике была обозначена, благодаря В. Маяковскому, тема обличения мещанства и бюрократизма.

Сатира в комедиях В. Маяковского направлена против наиболее опасных, с точки зрения автора, негативных явлений жизни социума: «Баня» обличает бюрократизм, которому противопоставлен прогресс, в «Клопе» разоблачается мещанство.

Несомненно, пьесы «Клоп» и «Баня» представляют собой органичные компоненты художественной системы В. Маяковского, в которых в новаторской форме представлены универсальные ценности с позиций социально-философских обобщений. Все эстетические приемы, использованные В. Маяковским – гротеск, элементы фантастики, доведение до логического абсурда идеи бюрократизма и мещанства – реализуют единую цель – сатирическое обличение отрицательных явлений в жизни социума. Отправной точкой для создания художественного мира в драматических произведениях современников В. Маяковского становится настоящее, в то время как у самого поэта это будущее, с позиций которого автор осуждает мещанство и бюрократизм. Такой ракурс позволяет рассмотреть ситуации как бы со стороны, зачастую гротескно (ситуация кунсткамеры, зоопарка, музея). Так В. Маяковский укрупняет феномен, что актуализирует специфику его гротескного стиля.

Новаторство сатиры В. Маяковского проявляется здесь в неразрывном единстве, в синтезе явлений, подвергаемых сатирическому осмеянию, и общего потока жизни, в который они погружены. Поэтому художественные образы, в которых олицетворено молодое советское общество и его позитивные силы, приобретают гораздо более сильное звучание, нежели разъяснения сути социального зла, вложенных в уста комментаторов, которые, к тому же, эксплицируют авторскую оценку происходящего в произведении. Альтернативная трактовка известного сатирика XX века – В.В. Маяковского, представленная в работах Б. Горба, вынуждает академическое литературоведение вновь обращаться к уже известным концепциям и расставлять акценты в интерпретации гениального поэта с учетом ранее неизвестных и малоизвестных фактов, вносить коррективы в теоретические подходы. Безусловно, процесс нахождения истины в интерпретации сатиры В.В. Маяковского сложен, требует неторопливого и ответственного подхода, в то время как излишняя эмоциональность, ярко выраженная в книгах Б. Горба и неприменимая в научной литературе, затрудняет поиск истины. Несомненно также и то, что появление в современной науке о литературе альтернативных гипотез и бурные споры о В. Маяковском и его творчестве, в том числе сатирическом, подтверждают факт его значительного влияния на отечественную литературу и культуру.

Литература

1. Покотыло М. В. Из истории осмысления творчества В. В. Маяковского: монография. Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2010. – 191 с.
2. Покотыло М. В. Творчество В. В. Маяковского на рубеже XX и XXI веков: альтернативное прочтение?// Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. – 2015. – №1(30). – С.135-139.
3. Горб Б. Шут у трона революции. Внутренний сюжет творчества и жизни поэта и актера Серебряного века Владимира Маяковского». – М.: Улисс-Медиа, 2001. – С.11.
4. Шорников А. Юмор и сатира в Совдепии: социализм в королевстве кривых зеркал. [Электронный ресурс]. URL: <http://alexeyshornikov.livejournal.com/124456.html?thread=840488>. (дата обращения 09.05.2015).
5. Добренко Е. Гоголи и Щедрины: уроки «положительной сатиры» [Электронный ресурс]. URL: http://www.nlobooks.ru/node/3566#_ftn17 (дата обращения 09.05.2015).

References

1. Pokotylo M. V. Iz istorii osmysleniya tvorchestva V. V. Majakovskogo: monografija. Rostov-na-Donu: Rostizdat, 2010. – 191 s.
2. Pokotylo M. V. Tvorchestvo V.V. Majakovskogo na rubezhe HH i HHI vekov: al'ternativnoe prochlenie?// Trudy Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshhenija. – 2015. – №1(30). – S.135-139.
3. Gorb B. Shut u trona revoljucii. Vnutrennij szuzhet tvorchestva i zhizni pojeta i aktera Serebrjanogo veka Vladimira Majakovskogo». – M.: Uliss-Media, 2001. – S.11.
4. Shornikov A. Jumor i satira v Sovdepai: socializm v korolevstve krivyh zerkal. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://alexeyshornikov.livejournal.com/124456.html?thread=840488>. (data obrashhenija 09.05.2015).
5. Dobrenko E. Gogoli i Shhedriny: uroki «polozhitel'noj satiry» [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.nlobooks.ru/node/3566#_ftn17 (data obrashhenija 09.05.2015).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.156

Савельева Е.Б.

ORCID: 0000-0002-5278-9408, Кандидат филологических наук,

Государственный гуманитарно-технологический университет

**МИР АВТОРА-КОММУНИКАНТА В ЭГО-ПРОИЗВЕДЕНИИ
(НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА АВТОБИОГРАФИИ)****Аннотация**

В статье обсуждается вопрос коммуникативных стратегий и возможностей речевой партии автора по линии адресант / автор – адресат / читатель в эго-произведениях жанра автобиографии. При моделировании процесса коммуникации автобиографическое сочинение предстает как сложное дискурсивное образование.

Ключевые слова: автор, коммуникация, автобиография.

Savelyeva E.B.

ORCID: 0000-0002-5278-9408, PhD in Philology, State University of Humanities and Technologies

**THE WORLD OF THE AUTHOR COMMUNICANT IN EGO-WORK
(ON THE EXAMPLE OF THE AUTOBIOGRAPHY)****Abstract**

In the article the question of communicative strategy and opportunities of speech part of the author on the line the sender / author – the addressee / reader in ego works of an autobiographical genre is discussed. At communication process modeling the autobiographical composition appears as difficult diskursive formation.

Keywords: author, communication, autobiography.

В зависимости от научного направления и методологии исследования теоретический подход к произведениям эго-литературы (мемуары, автобиографии, исповеди, дневники и т.д.) базируется на известных работах отечественных и зарубежных специалистов в области филологии, истории, социологии, таких как М.М. Бахтин, Г.О. Винокур, Г.Г. Елизаветина, Ю.М. Лотман, Э. Брюсс, Ж. Гюсдорф, Ф. Лёжён, У. Мюзарра-Шрейдер, Дж. Олни, Б. Ромберг, Ф. Форест и др. Кроме того, на современном этапе развития филологических наук хотелось бы отметить диссертационные и монографические работы Бахтиозиной М.Г., Волошиной С.В., Караевой Л.Б., Кэмпер Д., Мельничук О.А., Рындина С.Б., Савиной Л.Н., Самарской Е.Г., Шуникова В.Л. и многих других, в рамках которых исследуются произведения эго-литературы с различных позиций, прежде всего лингвистических и литературоведческих. Личностно ориентированное деятельностное направление гуманитарных научных исследований, где сама личность выступает как активный субъект деятельности, в том числе вербальной, методологические принципы и аспекты исследования предлагают многочисленные концептуальные классификации эго-текстов. Учитывая, что в личности связывается воедино биологическое и психологическое, индивидуальное и социальное, общечеловеческое и этноспецифическое, интеллектуальное и эмоциональное, стереотипное и новаторское, объективное и субъективное, то с данных позиций вполне объяснимо появление современных научных исследований, направленных на изучение автобиографических произведений, причисляемых к жанру эго-документов в целом. В данной статье эго-литературное направление рассматривается в рамках художественных произведений жанра автобиографии и её **актуальность** и **цель** состоят в попытке анализа коммуникационных возможностей авторского дискурса, его коммуникативных стратегий по линии *адресант / автор – адресат / читатель*.

Герой в эго-литературе, он же автор – главная фигура, вокруг которой строится повествование, особенно, если автор заявляет о полной автобиографичности произведения и отождествляет своего героя с самим собой, порой наделяя собственным именем, занимая позицию автора-рассказчика для выражения «личных намерений» [6, с. 134].

Следует подчеркнуть, что автобиографическое событие репрезентирует менталитет автора, представляя собой вербально-знаковую трансляцию его лингвокультурного опыта, в результате которого возникает речевая стратегия, «нацеленная на эффективное манипулирование производимыми умозаключениями» [3, с. 296].

Объективируя свои предметные знания, повествующий автобиографический субъект одновременно интерпретирует мир, передавая своё личное отношение к действительности языковыми средствами [10, с. 75]. Он создаёт своё когнитивно-дискурсивное автобиографическое целое: описание жизни в рамках личного пространства и времени с одной стороны, поскольку описывает события своей биографии, а с другой включает свою личность в рамки объективных парадигм существующего социума, выводя за пределы созданного автобиографического мира [5, с. 171-175].

Очевидно, что воспоминания о прошлом, передаваемое посредством выбранных языковых средств, становятся определённым «творческим актом, в котором осуществляется претворение индивидуального опыта ... в общезначимый культурный факт» [4, с. 9-10].

Специфика и проблематика автобиографического сочинения, его образность, эмоциональность, исповедальность, «оголённость» заключается в том, что жанровая форма автобиографии, как и любое другое произведение художественной литературы, предполагает наличие связи между адресантом и адресатом.

Речевое коммуникационное взаимодействие при этом рассматривается как многовекторная диалогическая направленность художественного текста и выступает, прежде всего, как «демонстрация личности его создателя» [7, с. 25]. Личности, находящейся в процессе самопознания, самооценки, самоорганизации, саморефлексии, самосознания, самопрезентации, самовыражения, самоконструирования, которая представляет собой синергетическую модель языкового индивида, оказывающего воздействие на адресат посредством авторского дискурса, результатом которого является речевое воплощение коммуникативного замысла адресанта. Пытаясь быть собой, автор обязан «уметь объяснять себя, рассказывая о том, кем ты был, кем будешь и кем сейчас являешься. Рассказывать о себе значит становиться самим собой» [8, с. 227].

Таким образом, ведя диалог с читателем, автор моделирует процесс коммуникации [12, с. 79-90], автобиография становится сложным дискурсивным образованием. Автобиографический дискурс предстает, как форма речевого поведения дискурсивной личности, играющей значительную роль в текстообразовании автобиографического повествования, представляя собой результат речевого воплощения коммуникативного замысла адресантом, таким образом, что «... коммуникативная деятельность отправителя сообщения не исчезает с завершением процесса, а содержится в тексте...» [9, с. 21].

То есть, основной задачей жанра автобиографии выступает осуществление акта коммуникации между автором / адресантом и читателем / адресатом. Художественное автобиографическое сочинение складывается из многоплановой системы различных повествовательных моделей и выстраивается в формулу автор – читатель, являясь коммуникативным актом двух сторон.

Вместе с тем, самого автора, его идентификацию можно обнаружить, согласно точке зрения М.М. Бахтина, выбирая «все завершающее героя и события его жизни <...> и определить активное, творчески напряженное, принципиальное единство; живой носитель этого единства и есть автор ...» [1, с. 33].

В данной статье из-за её ограниченного объёма, в качестве примеров не будут представлены речевые партии коммуникативного поведения писательской дискурсивной личности, вместе с тем, необходимо пояснить, что круг научных интересов автора публикации очерчивается автобиографическими сочинениями представителей великой французской литературы, чьё творчество определяется рамками жанра автобиографии: Жан-Жак Руссо, Франсуа Рене де Шатобриан, Андре Жид, Колетт, Ален-Фурнье, Ромен Гари, Фредерик Бегбедер и др.

Автобиографические события, выражающие значимые для главного персонажа эго-текста повороты судьбы, позволяют ему стать «объектом самого себя» [2, с. 5], выразить порой сложную систему субъективной картины персонального отношения к действительности, а также выстроить своё Я-повествование, с позиций прошлого, воспоминаний. Автобиографический повествователь, ставя перед собой «некую доминирующую задачу, сам с удивлением замечает, как она находит отражение, или получает разрешение в истории его жизни» [11, с. 227].

Автобиографическая речевая партия даёт возможность анализа художественного мира автора, наделенного коммуникативными функциями, в результате которых авторская личность имеет возможность презентовать себя как синергетический дискурсивный субъект. Очевидно, оригинальный автобиографический дискурс в сочинениях эго-жанра способствует повышению читательского интереса и активизирует восприятие адресатом выстраиваемых автором конструкций собственного Я. О чём ярко свидетельствует позиция М.М. Бахтина: «Автор ... это активная индивидуальность видения и оформления, а не видимая и не оформленная индивидуальность» [1, с. 180].

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. – 470 с.
2. Вахненко Е.Е. Концепция времени и пространства в автобиографической прозе А.М. Ремизова. 1920-1950 гг.: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2007. – 206 с.
3. Дейк ван Т.Я. Познание. Коммуникация / Перев. с англ. М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Михайлова С.В. Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012. – 24 с.
5. Савельева Е.Б. Темпоральная организация авторского присутствия (на материале автобиографического романа А. Жида «Si le grain ne meurt...») / Е.Б. Савельева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – С. 171-175.
6. Савина Л.Н. Проблематика и поэтика автобиографических повестей о детстве второй половины XIX в.: Л.Н. Толстой «Детство», С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», Н.Г. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы»: дис. ... док. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 385 с.
7. Самарская Е.Г. Автобиографическое представление как репрезентант личности персонажа в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2008. – 137 с.
8. Свендсен Л. Философия моды. М.: Прогресс-Традиция, Пер. с норв. А. Шипунов 2007. – 256 с.
9. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. М.: Наука, 1987. – 140 с.
10. Pottier B. Semantique générale. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. – 241 p.
11. Pascal R. Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt. Stuttgart u. a. : Heinz, 1965. – 328 S.
12. Savelyeva E.B., Lineva E.A. The author in fiction literature communication. Xlinguae Journal, Volume 8 Issue 3, June 2015, ISSN 1337-8384 p. 76-90.

References

1. Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo. M., 1972. – 470 s.
2. Vahnenko E.E. Koncepcija vremeni i prostranstva v avtobiograficheskoj proze A.M. Remizova. 1920-1950 gg: dis. ... kand. filol. nauk. – Irkutsk, 2007. – 206 s.
3. Dejk van T.Ja. Poznanie. Kommunikacija / Perev. s angl. M.: Progress, 1989. – 312 s.
4. Mihajlova S.V. Femininnaja identichnost' i sposoby ee ob#ektivacii v hudozhestvennom diskurse XVII veka: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2012. – 24 s.
5. Savel'eva E.B. Temporal'naja organizacija avtorskogo prisutstvija (na materiale avtobiograficheskogo romana A. Zhida «Si le grain ne meurt...») / E.B. Savel'eva // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2013. – S. 171-175.
6. Savina L.N. Problematika i pojetika avtobiograficheskikh povestey o detstve vtoroj poloviny XIX v.: L.N. Tolstoj «Detstvo», S. T. Aksakov «Detskie gody Bagrova-vnuka», N.G. Garin-Mihajlovskij «Detstvo Tjomj»: dis. ... dok. ped. nauk. – Volgograd, 2002. – 385 s.
7. Samarskaja E.G. Avtobiograficheskoe predstavlenie kak reprezentant lichnosti personazha v hudozhestvennom tekste: dis. ... kand. filol. nauk. – Krasnodar, 2008. – 137 s.
8. Svendsen L. Filosofija mody. M.: Progress-Tradicija, Per. s norv. A. Shipunov 2007. – 256 s.

9. Cidorov E.V. Problemy rechevoj sistemnosti. M.: Nauka, 1987. – 140 s.
10. Pottier B. Semantique générale. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. – 241 p.
11. Pascal R. Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt. Stuttgart u. a. : Heinz, 1965. – 328 S.
12. Savelyeva E.B., Lineva E.A. The author in fiction literature communication. Xlinguae Journal, Volume 8 Issue 3, June 2015, ISSN 1337-8384 p. 76-90.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.022

Савичева Х.Н.¹, Рахимова Э.Ф.²¹ORCID: 0000-0003-2975-4028, Кандидат филологических наук, ²ORCID: 0000-0002-0416-143X,

Кандидат филологических наук, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

ПОНЯТИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ**Аннотация**

В данной статье рассматривается интенсивность как семантическая категория и ее выражение в языке. С философской точки зрения, интенсивность – это категория меры, выражающая диалектическое единство качественных и количественных характеристик объекта. Мера указывает предел, за которым изменение количества влечет за собой изменение качества и наоборот. Переход количественных изменений в качественные вскрывает наиболее общий механизм развития. Эта категория, отражая реальную действительность, находит свое выражение и в языке. В языке – это количественная мера оценки качества, мера экспликативности, характеристика содержательности коммуникации. Категория интенсивности реализуется фонетической, морфологической, лексико-семантической парадигматикой. На семантическом уровне интенсивность можно представить как инвариантную сему, обобщающую ряд аллосем. Ее «чистым» метаязыковым выражением служит наречие «очень».

Ключевые слова: интенсивность, мера, градуальность, оценка качества, экспликативность.

Savicheva K.N.¹, Rackimova E.F.²¹ORCID: 0000-0003-2975-4028, PhD in Philology, ²ORCID: 0000-0002-0416-143X, PhD in Philology,

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

CONCEPT OF THE SEMANTIC CATEGORY OF INTENSITY THE METHODS OF ITS EXPRESSION IN THE LANGUAGE**Abstract**

This article discloses the intensity as a semantic category and its expression in the language. From a philosophical point of view, intensity – is the category of measure, which expresses the dialectical unity of the qualitative and quantitative characteristics of an object. Measure indicates the limit, beyond which a change in the quantity entails a quality change and vice versa. The passage of quantitative changes into the qualitative reveals the most general common mechanism of development. This category, reflecting genuine reality, finds its expression, also, in the language. In the language there is the quantitative measure for the estimation of quality, the measure of explicativeness, the characteristic of the meaningfulness of communication. The category of intensity is realized through phonetic, morphological, lexical-semantic paradymatics. At the semantic level intensity can be represented as an invariant seme, that generalizes a number of allosemes. The adverb “very” serves as its “pure” meta-language expression.

Keywords: intensity, measure, graduality, estimation of quality, explicatively.

Начиная с древнейших времен и вплоть до наших дней, философские категории рассматриваются в лингвистике как семантические.

Впервые учение о категориях было систематично изложено в трактате Аристотеля «Категории», обобщившем попытки предшествующей философской мысли выделить наиболее общие понятия о мире и способах его познания. Составленная Аристотелем таблица включала такие категории, как сущность (субстанция), количество, качество, отношение (соотнесение), место, время, положение, состояние (обладание), действие и страдание (претерпевание).

По мнению философа, с помощью категорий люди характеризовали разные, наиболее общие свойства своего бытия, и эти характеристики получали определенное отражение в языке в виде тех или иных классов слов и словосочетаний. Более того, данные характеристики фиксировались в языке сквозь призму человеческого миропонимания, то есть с позиций антропоцентризма. Такие важнейшие категории, как время, пространство, количество (включая интенсивность и ее проявление в параметрах меры и степени) осмысливались человеком с точки зрения своего бытия и получали в языке выражение в антропоморфных по сути языковых единицах и явлениях. Причем, антропоцентризм, как отмечают Р.Х.Хайруллина, Э.М.Созинова в работе «Антропоцентризм языка и его выражение во фразеологии» характеризует все уровни языковой системы – лексику, фразеологию, словообразование, грамматику [1]. Таковы, например, названия качеств (*добрый, злой, веселый, стойкий* и др.), отрезков времени (само слово *время*, а также различные его единицы: *год, месяц, сутки, день, ночь, минута* и др.), устойчивые обороты, дающие образную интерпретацию времени, пространства, количества (*в мгновение ока, рукой подать, по горло* и др.).

В процессе исторического развития предметной деятельности, социальной жизни, культуры и познания происходит развитие категориальных структур мышления, изменяются место и роль отдельных категорий. Развитие научного знания привело к вычленению фундаментальных понятий, которые приобретают категориальный смысл, поскольку они выполняют по отношению к конкретным областям знания функцию, сходную с категориями философии. Существуют категории, присущие многим наукам (так называемые общенаучные – например, информация, самоорганизация, симметрия) или определяющие предмет конкретной науки. Этот научно-категориальный аппарат имеет свою специфику и не совпадает с системой философских категорий, хотя и неразрывно

связан с ней. Выявление основных элементов категориального аппарата конкретной науки позволяет раскрыть логику ее развития, закономерного преобразования строя ее понятий. В категориальной форме конденсируется опыт не только познания, но и практической деятельности людей, их культуры. Категории практики и культуры (труд, собственность, богатство, традиция, право и т.п.) – формы освоения и осмысления мира человеческой жизнедеятельности – входят в понятийный арсенал наук социально-гуманитарного цикла. Будучи своего рода квинтэссенцией человеческой практики и мышления, категории выражают фундаментальные уровни понимания человеком природы, общества, самого себя, являются важнейшими элементами мировоззрения людей. К таковым относится и категория интенсивности.

С философской точки зрения, интенсивность – это категория меры, выражающая диалектическое единство качественных и количественных характеристик объекта. Качество любого объекта органически связано с определенным количеством. В рамках данной меры количественные характеристики могут меняться за счет изменения числа, размеров, порядка, связи элементов, скорости движения, степени развития и т.д. Мера указывает предел, за которым изменение количества влечет за собой изменение качества и наоборот. Переход количественных изменений в качественные вскрывает наиболее общий механизм развития. Закон перехода количественных изменений в качественные носит объективный и всеобщий характер. Его содержание раскрывается с помощью всех категорий диалектики и прежде всего категорий качества, количества, меры и диалектического скачка. Любое количественное изменение выступает как изменение элементов системы. Степень различия между старым и новым качеством зависит от количественных изменений в рассматриваемом объекте. «...Качественные изменения – точно определенным для каждого отдельного случая способом – могут происходить лишь путем количественного прибавления либо количественного убавления материи или движения (так называемой энергии)» [2]. Появление нового качества по существу означает появление предмета с новыми закономерностями и мерой, в которой заложена уже иная количественная определенность. При этом глубина качественных изменений может быть различной: она может ограничиваться уровнем данной формы движения, а может выходить за его пределы.

Так, уже со времен Аристотеля устанавливается двойкий подход к категории интенсивности: с одной стороны, она рассматривается как наиболее общая, универсальная категория, с другой – мы встречаемся с узким пониманием этой категории, при котором в действительности ей соответствует определенное понятие, а в языке – количественная мера оценки качества, мера экспликативности, характеристика содержательности коммуникации.

Общение между людьми осуществляется благодаря знанию значений языковых единиц, которые являются основной категорией семантики. К семантическим категориям относятся единицы плана содержания, обладающие языковой, а не логической либо психологической сущностью. Они имеют конкретную языковую реализацию, т.е. воплощены в конкретных языковых средствах. Языковые средства выражения семантических категорий (их внешняя форма проявления) довольно разнообразны: одни семантические категории выражаются как лексически, так и грамматически, другие – только лексически; одни из них реализуются в словах разных частей речи, другие – только в словах одной части речи и т. д. Например, семантическая категория темпоральности представлена в русском языке как грамматическими формами категории времени, так и лексическими средствами (в том числе словообразовательными), а семантическая категория каузативности – главным образом, лексическими средствами. Известно также, что в одних языках одна и та же семантическая категория может выражаться грамматически (морфологически), а в других – лексически. Например, семантическая категория определенности/неопределенности во многих европейских языках выражается с помощью артиклей, а в русском языке – лексически и синтаксически.

Семантические категории характеризуются и тем, что могут «обрастать» дополнительным смысловым содержанием, т.е. различными коннотациями, соотношенными с образным мышлением, и освещать особенности культурно-исторического развития народа, его многовековую речевую практику. Вместе с тем в реальной речевой практике часто встречаются факты использования наименований одного и того же признака, различающиеся по степени интенсивности. Независимо от способа выражения качества язык может передавать количественные различия качества – его градации в аспекте интенсивности.

Интенсивность – это качество, которое можно образно передать прилагательными «напряженный», «усиленный». От вопросов типа «Какова интенсивность процесса?» приходим к тому, что интенсивностью целесообразно именовать меру той или иной силы.

Одной из первых отечественных работ о семантической категории интенсивности является исследование Е.Н. Сергеевой, в котором последовательно разграничиваются объективное и аффективное сравнения, подробно анализируется тенденция к гиперболизации интенсивности признака как выражения определенного настроения, субъективного отношения к высказываемому. Е.Н. Сергеева отмечает, что «...элатив не может принадлежать грамматической категории степеней сравнения, он относится к другой категории, категории интенсивности, с которой элатив вполне созвучен семантически» [3]. Автором вводится также понятие «нормы» интенсивности признака, без которой невозможно говорить о категории интенсивности.

«Категория интенсивности, – пишет Е.И. Шейгал, – обозначая приближенную количественную оценку качества, является частным проявлением категории количества, а именно той ее стороны, которая характеризуется как недискретное (неопределенное) количество...» [4].

Глубокое исследование категории интенсивности в области лексики представлено в работе Н.А. Лукьяновой «Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики)». Н.А. Лукьянова интенсивностью называет «микроразличие, связанное с качественно-количественной характеристикой обозначаемого словом явления, иначе говоря, отражающее меру явления» [5], и причисляет интенсивность к одному из компонентов экспрессивности. По мнению автора, интенсивность экспрессива проявляется в его потенциальной способности актуализировать представление субъекта о высокой степени меры реального явления или признака, присущего предмету как его свойство или приписываемого ему, т.е. способность экспрессивного знака выразить качественно-количественную характеристику референта, которая выделяет его из класса одноименных референтов. В экспрессивном слове

интенсивность входит в коннотативную семантику. Мера явления получает значимость коннотативной семы в тех случаях, когда она отражается через призму восприятия ее субъектом, соотносится с его эмоциональным отношением и оценкой воспринимаемого им явления. Следовательно, интенсивность как семантический признак не есть свойство, присущее только экспрессивам. Этот признак имеют и многие собственно номинативные слова. Н.А. Лукьянова отмечает, что интенсивность как семантический феномен связывается не с любой количественной квалификацией явления, а только с такой, которая демонстрирует отклонение от «нормальной меры», т.е. от зоны нормативности, и вследствие этого воспринимается говорящими иначе, чем обычное, соответствующее некоторой норме, или мере, явление. На семантическом уровне интенсивность можно представить как инвариантную сему, обобщающую ряд аллосем. Ее «чистым» метаязыковым выражением служит наречие «очень». Аллосемы на лексическом уровне выступают как семантические признаки, представляющие собой варианты семы «очень», различающие степени интенсивности. Они отражают разные степени меры явления на экстралингвистическом уровне. Вербально выразить степени без называния самого явления очень трудно, это можно сделать только с помощью повторения наречия «очень»: «очень», «очень-очень», «очень-очень-очень».

Сема «интенсивность» довольно легко обнаруживается и на уровне интуиции. Объективацией этой семы служат различные метаслова и метасловосочетания: «сильно», «с силой», «очень сильно», «излишне», «не знающий меры», «неумеренный», «чрезмерный», «крайне», «крайний в своем проявлении», «в самой высокой степени», «слишком», «большой силы напряжения», «чрезвычайно» и т.п.

Референциальная семантика категории интенсивности включает, во-первых, наименование признаков, свойств и качеств предметов, явлений и событий. Предметы, их свойства, качества и признаки различаются количественными характеристиками, и интенсивность как ономасиологическая категория называет объективную количественную определенность того или иного признака. Если интенсивность по своей сути призвана отражать разную (большую или меньшую) проявленность признака, то за точку отсчета обычно принимается показатель нормы (центральная колонка примеров), предопределяющий два других показателя – меньше нормы (левая колонка) и больше нормы (правая колонка):

ПОЛЗТИ	–	ИДТИ	–	МЧАТЬСЯ
недозрелый	–	зрелый	–	перезрелый
домик	–	дом	–	доми́на

В композиционном плане категория интенсивности представляет собой трехчастную (тернарную) структуру: она имеет центральный член, сигнализирующий понятие нормы, и два противочлена – «меньше нормы» и «больше нормы». В общем виде референциальная семантика категории интенсивности отражает те онтологические сущности, которые позволяют охватить «все стороны, связи и опосредования» [6] изучаемых предметов. В этом сущность категории интенсивности как общегносеологической категории.

Таким образом, понятие интенсивности как семантической категории языка, трактуемое в качестве измерителя выраженности признака, соотносится с понятием количества, качества и градуальности и проявляется на всех уровнях языка – от фонемы до сложного синтаксического целого. Реализация категории интенсивности представлена фонетической, морфологической, лексико-семантической и синтаксической парадигматикой.

Литература

1. Хайруллина Р.Х., Созинова Э.М. Антропоцентризм языка и его отражение во фразеологии // Вестник БГУ, серия Гуманит. Науки, вып. №, 2011, с. 1114-1117.
2. Энгельс Ф. Дialeктика природы, Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., т.20, с.385.
3. Сергеева Е.Н. Абсолютная степень интенсивности качества и ее выражения в английском языке // Проблемы лингвистического анализа. – М., 1966, с.83.
4. Шейгал Е.И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке: Автореф. дис. ...канд.филол.наук. – М., 1981, с.26.
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). – Новосибирск: Наука, 1986, с.55.
6. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: Моногр. – М.: Высш.шк., 1990, с.9.

References

1. Hayrullina R.H., Sozinova Je.M. Antropocentrizm yazyka i ego otrazhenie vo frazeologii // Vestnik BGU, seriya Gumanit. Nauki, vyp. №, 2011, s. 1114-1117.
2. Engels F. Dialektika prirody, Marks K. i Engels F., Soch., t.20, s.385.
3. Sergeeva E.N. Absolyutnaya stepen intensivnosti kachestva i ee vyrazheniya v angliyskom yazyke // Problemy lingvisticheskogo analiza. – M., 1966, s.83.
4. Sheigal E.I. Intensivnost kak komponent semantiki slova v sovremennom angliyskom yazyke: Avtoref. dis. ...kand.filol.nauk. – M., 1981, s.26.
5. Lukyanova N.A. Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya (problemy semantiki). – Novosibirsk: Nauka, 1986, s.55.
6. Turanskiy I.I. Semanticheskaya kategorija intensivnosti v angliyskom yazyke: Monogr. – M.: Vyssh.shk., 1990, s.9.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.028

Сафьянова И.В.¹, Коваль Д.И.²¹ORCID: 0000-0002-7036-8113, кандидат филологических наук, доцент,Санкт-Петербургский государственный университет; ²ORCID: 0000-0002-1531-8447, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики**КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОБЫТИЙНОЙ ЛЕКСИКИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСОВ)****Аннотация**

В статье исследуются когнитивно-прагматические аспекты функционирования событийных имен в заголовочных комплексах в мультимедийном дискурсе. Дается сопоставительный анализ структурно-семантических особенностей заголовков информационных новостных телеканалов Euronews и BBC World News и их онлайн версий. В фокусе внимания находятся событийные номинации как основной способ языкового представления событий, выявляются основные лексико-семантические группы и их коммуникативно-прагматический потенциал в новостном дискурсе.

Ключевые слова: новостной дискурс, языковая компрессия, поликодовый текст, событийные номинации, прагматический потенциал.

Safyanova I.V.¹, Koval D.I.²¹ORCID: 0000-0002-7036-8113, PhD in Philology, associate professor, Saint Petersburg State University;²ORCID: 0000-0002-1531-8447, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics**COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF EVENT NOUNS FUNCTIONING IN MULTIMEDIA DISCOURSE (BASED ON NEWS HEADLINES COMPLEXES)****Abstract**

The article explores cognitive and pragmatic aspects of event nouns functioning in news headline complexes in multimedia discourse. It provides comparative analysis of structural and semantic peculiarities of headlines of news channels Euronews and BBC World News and their online versions. In the focus of attention are event nouns as means of linguistic compression in linguistic presentation of events. The paper suggests a classification of lexical-semantic groups of event nouns frequently used in headline complexes and reveals their cognitive-pragmatic potential in news discourse.

Keywords: news discourse, linguistic compression, polycode text, event nouns, pragmatic potential.

Многочисленные исследования медиадискурса подчеркивают поликодовый характер сообщений в современных средствах массовой коммуникации. По мнению В.Г. Чернявской, «поликодовый текст отражает текстовую гетерогенность на уровне формы, достигаемую через соединение различных семиотических кодов. Она является результатом порождения и функционирования текстов в мультимедийном пространстве» [4, с. 69]. Текст как коммуникативное единство не ограничивается лишь языковой составляющей: на функционирование смыслового целого оказывают влияние и компоненты неязыковых кодов, при этом акцент делается на динамике взаимопроникновения и влияния различных кодов при создании смыслового целого.

Тексты новостей имеют специфическую тематическую структуру: они состоят из нескольких топиков, расположение которых в тексте определяется принципом релевантности. Самый важный топик выражен в заголовке, который инициирует процесс понимания текста. В ставшем классическим исследовании новостного дискурса ван Дейк уделяет большое внимание анализу того, как довольно сложные единицы информации могут быть обобщены до семантических макроструктур или топиков. Свертывание информации может быть достигнуто заменой линейного отрезка текста единичным понятием (пропозицией) с помощью макроправил (опущение, обобщение, конструкция и т.д.). Они «сводят сложное, расчлененное значение структуры текста к более простому, обобщенному и отвлеченному (на более высоком уровне, в макроструктуре текста) значению текста» [3, с. 239]. Существенным для нашего исследования является утверждение ван Дейка, что «тема — это не просто слово или единичное понятие, а (макро)пропозиция» [3, с. 240], являющаяся субъективной когнитивной единицей, основанной на модели ситуации в памяти читателя. Будучи введенными в действие в условиях коммуникативного контекста, такие сценарии, установки и модели подготавливают основу для восприятия последующих топиков.

Ключевыми при описании когнитивного процесса восприятия новостной информации являются понятия скрипта и сценария. Получая по коммуникативному каналу новостное сообщение, адресату приходится производить определенные когнитивные процессы декодирования информации, ее обработки и запоминания. При этом происходит наложение вербальных и визуальных кодов на ситуативно обусловленные знания адресата, его когнитивный модуль. В результате, в сознании адресата происходит актуализация того или иного фрейма, обуславливая успешное восприятие и понимание новой информации.

Стремление к компрессии заголовка находится в противоречии со стремлением полнее и точнее выразить суть озаглавливаемого. Основная цель данного исследования — описать способы реализации языковой компрессии в новостных заголовках и заголовочных комплексах и ее когнитивно-прагматические особенности.

В фокусе нашего внимания оказались заголовки новостных репортажей на международном новостном телеканале BBC World News, и Euronews (рус. «Евроновости») — европейском ежедневном круглосуточном информационном телеканале, совмещающем видеохронику мировых событий и аудиокomentarии на 13 европейских языках. Оба эти новостных канала имеют онлайн версии, что увеличивает широту охвата. Появление новой «гибридной» формы масс-медиа — электронного канала для передачи информационного потока в Интернете позволяет совместить

печатное слово комментария с видео- и аудио-рядом новостного репортажа, давая возможность комбинировать различные способы представления событий реального мира, а также регулировать частоту их обновления.

К основным коммуникативным стратегиям, используемым в сети Интернет относятся следующие: информативная, модально-оценочная, регулятивная, метакоммуникативная [2, с. 12]. Для новостных каналов BBC World News и Euronews согласно с декларируемой ими установкой на независимость и нейтральность в подаче информации ведущей является информативная стратегия, имеющая ориентирующий характер. В новостных заголовках данная стратегия осуществляется посредством тактики лаконичного представления информации. Для того, чтобы передать максимум информации минимумом языковых средств, используется весь спектр средств языковой компрессии.

Степень сжатости, как правило, зависит от редакционной политики ресурса и формата сообщения. Примером может являться сопоставительный анализ заголовка на сайте BBC News: Oscars 2016: Leonardo DiCaprio finally wins Academy Award и более краткого заголовка новостного телерепортажа: Oscars 2016: DiCaprio finally wins, но сопровождаемая бегущей строкой Leonardo DiCaprio wins best actor for the "Revenant" и видео- и аудиорядом.

Характерной особенностью новостных телеканалов является присутствие гетерогенного, или поликодового текста, совмещающего в себе различные приемы подачи информации. Каждый репортаж состоит из аудио- и видеоряда, сопровождаемых заголовком или заголовочным комплексом и бегущей строкой. Благодаря взаимодействию текста и аудио-видео ряда, реципиент получает максимум информации по теме за минимум времени, что отвечает современным потребностям зрителей: передача и прием информации происходят одновременно, при этом восприятие этой информации осуществляется быстрее, чем при чтении газетной статьи. Более того, функция воздействия реализуется, в основном, зрительным рядом, облегчающим также восприятие и усвоение новой информации.

Основным назначением заголовка в новостном телерепортаже, помимо привлечения внимания, становится ориентация зрителя на тему и обозначение локации происходящих событий. Например, в таких заголовках на телеканале Euronews:

SYRIA: CEASEFIRE DOUBTS (Euronews 29.02.2016);

CALAIS: MIGRANT EVICTION BEGINS (Euronews 29.02.2016);

STRANDED IN GREECE (Euronews 29.02.2016).

Заголовок Евроновостей часто состоит из двух частей, разделенных двоеточием: первая часть называет место действия, вторая содержит конкретизацию названного в первой, т.е. сообщает реципиенту о самом событии. Части заголовка выступают в роли темы и ремы сообщения: первая часть представляет нам нечто известное, вторая – вводит новую информацию.

Заголовки на этом телеканале являются наиболее краткими, но, тем не менее, они сообщают зрителю тему репортажа, облегчают понимание, в особенности, зрителю, только что включившему новостную передачу, и пробуждают его интерес. Основное информационное сообщение подается аудио- и видеорядом, за исключением «горячих новостей» - немедленного реагирования на неординарное событие, произошедшее в мире. В этом случае заголовки сопровождаются бегущей строкой, которая призвана в краткой форме сообщить о наиболее важных последствиях происшедших событий, а также об уже известных подробностях и основных участниках.

Другой способ подачи более конкретизирующей информации – это заголовочные комплексы, включающие основной заголовок и более детализированный подзаголовок, который на протяжении телерепортажа может неоднократно сменяться, как, например,

GREECE*FYRON: MIGRANTS (Euronews 29.02.2016);

Thousands of migrants trying to get into Fyron (Euronews 29.02.2016).

Таким образом, структура заголовка зависит от коммуникативно-прагматической стратегии авторов, однако, коммуникативный канал, формат сообщения не является нейтральным по отношению к его содержанию. Сопоставительный анализ интернет страницы Евроновостей с заголовками телерепортажей показывает различия в способах языкового представления событий в новостных заголовках. Если на сайте основной структурно-семантической формой заголовка является предложение (двусоставное, эллиптическое, реже односоставное) простое, реже сложное, то телеверсия тяготеет к более сжатой и обобщенной форме репрезентации событий, перенося семантический акцент на имя.

Заголовки, представленные на веб-странице, построены по определенным моделям.

Главная новость представлена чаще двусоставным полным предложением: Britain seals landmark "special status" deal (Euronews 19.02.2016).

Другие новостные сообщения могут иметь в качестве заголовков эллиптические предложения: Boris Johnson to lead the "Out" campaign ahead of UK referendum (Euronews 19.02.2016).

Назывные предложения менее частотны: Protest in London against UK's Trident nuclear deterrent (Euronews 28.02.2016).

При этом доля заглавий, выраженных простыми предложениями, выше, чем число составных и сложноподчиненных: Prime Minister David Cameron tells MPs why Britain must stay in the European Union (Euronews 22.02.2016).

Анализ заголовков, используемых новостным TV каналом Euronews, дает совсем иную картину. Доминирующее место занимают односоставные предложения – субстантивные, реже герундиальные. EU: UK: "special status" deal (Euronews 19.02.2016).

Данные различия в способах представления событий – результат операционной обработки мысли с учетом особенностей канала коммуникации. С другой стороны, это можно рассматривать как особенность редакционной политики: такая предельная компрессия информации связана, возможно, с интернациональным характером аудитории телеканала.

Выступая в качестве заголовка, назывные предложения выражают ситуацию в максимально обобщенном виде. Понимание их смысла возможно при наличии определенных фоновых знаний реципиента, представленных в виде фреймов или сценариев. В кратких информационных сообщениях вербализуется верхний уровень когнитивного фрейма. Языковой формой отражения событий закономерно считать конструкции, в состав которых входит глагол или глагольные формы, поскольку определение понятия «событие» подразумевает наличие некоего изменения, локализованного в определенных пространственно-временных рамках и имеющего последствия для конкретного индивидуума или общества в целом. Событийные имена относятся к группе пропозитивной лексики и предикатных имен, так как антецедентом выступает высказывание или несколько предложений, описывающих завершённое действие, смену действий или процесс [1, с. 173].

Большинством исследователей событийные имена рассматриваются как результат номинализации исходного предиката, поэтому одним из критериев, позволяющих отнести имя существительное к группе событийных имен, считается возможность выделения при их семантическом анализе исходного глагола, который в свою очередь дал начало номинализации. Такие имена, происходящие при помощи отглагольных и отадъективных существительных.

В работе Н.Д. Арутюновой «Типы языковых значений» рассматриваются событийные имена, которые «обычно возникают в результате внутрипропозитивных преобразований, происходящих с привлечением лексических средств языка» [1, с. 134]. Подчеркивая, что эти преобразования зависят от существующих в данном языке словообразовательных средств, автор проводит исследование на материале русского языка и определяет номинализацию как «тип субстантивации, который базируется на предикате высказывания и составляет семантический эквивалент его пропозитивной части, отчуждаемой от перформатива и субъективного модуса» [1, с. 104].

Благодаря тому, что событийная лексика легко трансформируется в одночленное предложение, отглагольные имена часто употребляются в заголовках телерепортажей, характеризующихся максимальной сжатостью. Рассмотрим подробнее использование событийных имен для передачи максимальной информации в условиях жесткой компрессии заголовков и заголовочных комплексов телерепортажей.

Анализ использования событийных имен в заголовках и заголовочных комплексах англоязычных медиаресурсов показал большее разнообразие:

1. Общесобытийные имена

Самой обширной является подгруппа общесобытийных имен - имен, служащих обобщенным наименованием событий, например, такие как *crime, action, adventure*, etc. К данной группе можно относить имена существительные, в словарной дефиниции которых присутствует идентификатор с генерализованным значением события/действия, или его можно обнаружить методом семантического анализа словарных дефиниций, например, SYRIA: TRUCE TALKS (Euronews 21.02.2016).

2. Конкретно-событийные/сценарные имена

В словарной дефиниции данной подгруппы сема «событие» в эксплицитном виде не выражена, однако их денотатом, как правило, является несколько дискретно представленных действий, каждое из которых в свою очередь может быть событием. Когнитивной моделью представления стереотипных ситуаций является сценарий, представляющий собой набор объединенных временными и причинными связями понятий высшего уровня, описывающих упорядоченную во времени последовательность стереотипных событий. Сценарным именам также присуща специфическая актантная семантико-ролевая валентность: Ukraine: civil war or compromise? (Euronews Twitter 19.02.2014).

Используя в данной публикации в электронном сервисе Твиттер сценарное имя *civil war*, автор апеллирует к фоновым знаниям читателей и активизирует в их сознании фрейм гражданской войны для того, чтобы создать картину сложившейся ситуации на Украине. Использование таких стилистических приемы, как антитеза «civil war — compromise» и риторический вопрос значительно повышают экспрессивность сообщения.

Присутствие «событийных» определений «проявляет» в конкретном имени событийный аспект: TURKEY: CONTROVERSIAL LAW; RAISING INJUSTICE (BBC World News 28.02.2016).

3. Отглагольные деривативы

Характерной особенностью англоязычных новостных заголовков — широкое использование отглагольных существительных, образованных по конверсии от фразовых глаголов. В заголовке статьи на сайте газеты The Guardian используется отглагольное имя, образованное от фразового глагола *to bail out* («to do something to help someone out of trouble, especially financial problems» [LDCE]): Troubled arts venues get £14m Arts Council bail-out (The Guardian, 28.05.2014).

Конверсив *bail-out* («financial help given to a person or a company that is in difficulty» [OALD]) способствует языковой экономии и помогает отразить в наименовании события степень финансовых затруднений.

Благодаря тому, что событийная лексика легко трансформируется в одночленное предложение, отглагольные имена часто употребляются в заголовках телерепортажей, характеризующихся максимальной сжатостью:

SALT LAKE CITY UNREST (BBC World News 28.02.2016);

IRAN ELECTIONS (Euronews 28.02.2016);

4. Имена собственные

Относя такие существительные к классу событийных имен, следует оговориться, что имена собственные получают пропозитивное прочтение, для выражения которого в стандартных условиях они не предназначены, только в определенных семантико-синтаксических условиях, в связном контексте, выполняя при этом катафорическую или анафорическую функции. В этом случае уместно говорить о принадлежности подобных собственных имен к *прецедентным феноменам*, которые известны любому среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества и входят в когнитивную базу этого сообщества.

Имя собственное, помогая репрезентировать целое через его часть, часто становится «событийным» в текстах СМИ, например, UKRAINE: MAIDAN 2nd ANNIVERSARY (Euronews 21.02.2016).

В данном примере топоним UKRAINE не только играет роль локализатора, указывая на географическое положение. Будучи объектом пристального внимания всего мира с начала действия массовой акции протеста «Евромайдан», название страны и центральной площади в Киеве приобрели событийное прочтение, и каждое новое сообщение в СМИ дополняет и достраивает фреймовую схему события – борьбы за власть и столкновений на Украине.

Необходимо отметить, что модель построения подобных заголовков с именами собственными, обладающими пропозитивной семантикой, очень частотна на телеканале Euronews. Заголовок разделен двоеточием на две части, представляющие тема-рематические отношения сообщения. Левая часть передает уже известную телезрителю информацию, правая – несет новую и еще неизвестную составляющую новостного сообщения. Имена собственные с событийной семантикой, в основном, представлены в левой части и могут обозначать следующие денотаты:

а) географические объекты:

TURKEY: CAR BOMB (Euronews 18.02.2016);

б) значимые мероприятия или события:

EU SUMMIT: BREXIT ON THE TABLE (Euronews 18.02.2016);

VOGUE: A CENTURY OF STYLE (Euronews 21.02.2016);

BATTLE OF VERDUN: 100 YEARS ON (Euronews 21.02.2016);

с) известные деятели политики и культуры, а также партии и политические организации:

POPE: IMIGRATION (Euronews 18.02.2016);

ASSAD: CEASEFIRE UNREALISTIC (BBC World news 18.02.2016);

д) международные отношения:

FRANCE-UK: RISK OF BREXIT (BBC World News 18.02.2016).

5. Герундильные словосочетания

Являясь неличной формой глагола, герундий безусловно сохраняет пропозитивную семантику. Более того, он обладает семой процессуальности, что позволяет говорить о большом потенциале использования герундия в качестве средства событийной номинации.

SYRIA: BOMBING HOSPITALS (BBC World News 21.02.2016);

MICHIGAN SHOOTING (BBC World News 21.02.2016);

FENCING OFF REFUGEES (Euronews 18.02.2016);

FENCING UP (Euronews 18.02.2016).

Как видно из последних примеров, несмотря на декларируемую независимость и объективность, большинство из СМИ в той или иной степени придерживаются определенных политических взглядов. Стратегия, направленная на выражение отношения коммуниканта к предмету сообщения, получила название модально-оценочной.

Реализация данной стратегии в новостных СМИ происходит при помощи как невербальных, так и вербальных средств: лексических, синтаксических, стилистических.

Заголовок телерепортажа Euronews звучит нейтрально POPE: MIGRATION, что компенсируется аудио- и видеорядом, запечатлевшими эту проповедь о милосердии и реакцию собравшихся. Более развернутый заголовок на сайте включает эмоционально-оценочную лексику: POPE ENDS TRIP TO MEXICO DECRYING THE SUFFERING OF IMIGRANTS (Euronews 18.02.2016).

Сопоставление констатирующего заголовка Euronews NEW YORK FASHION WEEK и END OF FASHION WEEK? (BBC 18.02.2016) помогает понять роль разных синтаксических структур, тем более что вопросительный знак в конце заголовка поддерживается подзаголовком, а так же интервью с участником показа: Designers questioning value of seasonal runways (BBC World News 18.02.16).

Данные модели заголовков Euronews и BBC World News является результатом коммуникативно-прагматических установок телеканалов. В основных заголовках широко используются событийные имена в качестве наиболее эффективного способа компрессии информации: такие заголовки являются наиболее краткими и, в то же время, сохраняющими максимум информации. Телеканал Euronews ориентирован на интернационального зрителя, и чем лаконичнее заголовки, тем легче не являющемуся носителем английского языка телезрителю воспринимать новостную информацию.

Особенности функционирования текстов в мультимедийном пространстве связаны с соединением визуального кода, гетерогенного аудиоряда (включает сообщение ведущего новостного канала, интервью с участниками или экспертами, репортажи с места событий, и т.д.) с текстовой составляющей. Заголовочный комплекс состоит из основного заголовка и одного или нескольких сменяющих друг друга подзаголовков, которые помогают структурировать сообщение. Все это дополняется бегущей строкой, которая несет информацию о наиболее важных общественно-политических событиях и происшествиях, которая регулярно обновляется.

Таким образом, разработанная модель служит прагматическим установкам на доступность и информативность. Заголовок новостного телерепортажа (помимо основных функций) выступает в качестве прагматического и коммуникативного фокуса. Смена заголовка сигнализирует начало следующего репортажа. Связывая различные коды, заголовок запускает когнитивные механизмы понимания и интерпретации. Заголовок обеспечивает композиционное единство, семантико-смысловое взаимодействие и синтез. Таким образом можно говорить о интегративной функции заголовка в мультимедийном пространстве.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, факт, событие. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Горшкова Е.И. Блог как вид интернет-коммуникации: Автореф. дис. канд. фил. наук. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
3. Дейк ван Т.А. [Dijk T.A. van] Язык. Познание. Коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И.А.Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

4. Чернявская В.Е. Тексты в медиальном пространстве: Учебное пособие. – М.: Либроком, 2013. – 232 с.
5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – Oxford: Macmillan Education, 2012. – 1854 с.
6. Peterson P.L. Fact Proposition Event. – Dordrecht: Springer Science+Business Media, 1997. – 418 с.
7. BBC World News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.com/news/world> (дата обращения 29.02.2016).
8. Euronews [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.euronews.com> (дата обращения 29.02.2016).
9. Euronews Twitter [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://twitter.com/euronews> (дата обращения 29.02.2016).

References

1. Arutjunova N.D. Tipy jazykovykh znachenij. Ocenka, fakt, sobytje. – M.: Nauka, 1988. – 341 p.
2. Gorshkova E.I. Blog kak vid internet-kommunikacii: Avtoref. dis. kand. fil. nauk. – Sankt-Peterburg, 2013. – 24 p.
3. Dijk T.A. van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija. – Blagoveshhensk: BGK im. I.A. Bodujena de Kurtenje, 2000. – 308 p.
4. Chernjanskaja V.E. Teksty v medial'nom prostranstve: Uchebnoe posobie. – M.: Librokom, 2013. – 232 p.
5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners – Oxford: Macmillan Education, 2012. – 1854 p.
6. Peterson P.L. Fact Proposition Event. – Dordrecht: Springer Science+Business Media, 1997. – 418 p.
7. BBC World News [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.bbc.com/news/world> (data obrashhenija 29.02.2016).
8. Euronews [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.euronews.com> (data obrashhenija 29.02.2016).
9. Euronews Twitter [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://twitter.com/euronews> (data obrashhenija 29.02.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.006

Славова Л.Л.

Доктор филологических наук, доцент, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

ЖАНРОВАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТИНУУМАХ

Аннотация

Статья посвящена анализу жанровой стратификации политических дискурсивных практик в различных языках. Жанр определяем как вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей. Коммуникативная цель и форма являются основными жанровыми параметрами политического дискурса. Политический дискурс и его жанры функционируют как институциональные и медийные.

Ключевые слова: жанр, функциональный стиль, дискурс, языковая личность.

Slavova L.L.

PhD in Philology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv

GENRE STRATIFICATION OF POLITICAL DISCURSIVE PRACTICES IN DIFFERENT LANGUAGES

Abstract

This article is devoted to the analysis of genre stratification of political discursive practices in different languages. Genre is defined as a verbalized typical situation of human social interaction. Communicative purpose and form are the main genre parameters of political discourse. Political discourse and its genres function as institutional and media.

Keywords: genre, functional style, discourse, linguistic personality.

В общей теории дискурса выделяется направление теории речевых жанров – персонологическая генристика [8, с. 5]. Общие проблемы персонологической генристики представлены в трудах ученых [6; 13; 22 и др.]. На современном уровне гуманитарного познания теорию жанров связывают с именем М. М. Бахтина [3], хотя ее корни восходят к античным риторикам. Жанровая характеристика речи коммуниканта дает возможность составить представление о его речевом поведении, его умение пользоваться средствами языка для достижения тех или иных коммуникативных целей; о языковой картине личности. Речевые жанры определяют как: 1) вербальное оформление типичных ситуаций социального взаимодействия людей [7; 23]; 2) установившаяся форма выражения, устойчивый тип построения предложения [9, с. 110-113]; типизированная схема речевых действий, которые имеют специфическую, присущую им тематику, построение и стилистическую окраску [4; 33].

В процессе речевой деятельности языковая личность осуществляет выбор жанров, что предусматривает изменение жанров и жанрового репертуара в соответствии с коммуникативной ситуацией. В зависимости от коммуникативной ситуации языковая личность реализует определенный речевой жанр. Каждой коммуникативной ситуации "соответствует свой набор жанров", а к "набору социальных ролей", которые есть у каждого, подбирается определенный репертуар ситуаций и "соотнесенные с ними жанры" [16, с. 20–25].

Жанровые особенности дискурса имеют свои параметры, в которых языковая личность политика проявляет себя успешно или неуспешно. Успешная дискурсивная деятельность зависит от ряда факторов, прежде всего от политиков как языковых личностей, их коммуникативных характеристик. Участники дискурсивной деятельности в своей языковой организации обладают языковой способностью, коммуникативной потребностью, коммуникативной компетенцией, языковым сознанием, речевым поведением [14, с. 24].

Поскольку языковая личность функционирует в различных ситуациях и обстоятельствах общения, то она должна обладать жанровой компетенцией. Жанровая компетенция, владение нормами построения и функционирования текстов, является необходимым компонентом коммуникативной компетенции наряду с умениями поддерживать нужную

коммуникативную дистанцию, адекватно реагировать на изменяющуюся тональность общения (вербально и невербально), развивать тему общения в определенном ключе, пользуясь принятыми коммуникативными формулами [11, с. 41].

Вариативность в выборе языковых средств реализации в пределах жанра определяется стратегиями и тактиками речевого поведения. Функционирование языка характеризуется вариативностью, которая создает возможности для наиболее адекватного выбора языковых единиц и проявляется как на отдельных языковых уровнях, так и в функционировании комплексных структур [10, с. 7]. Индивидуальная функциональная прагматика текста представлена: 1) в языковой стилизации речи говорящего – в умышленном воспроизведении речевых особенностей типизированных функциональных стилей или речи других лиц (имитации); 2) в языковой игре – креативной речевой деятельности говорящего, проявляется в необычном (нестандартном, нетривиальном) использовании языковых средств или их индивидуальном создании для достижения определенных стилизованных эффектов [31, с. 276].

У каждого жанра свои правила и требования, и для того, чтобы быть успешным, их надо знать и соблюдать. Во время коммуникативного акта языковая личность политика не может придерживаться только одного регистра общения, как правило, меняются обстоятельства общения, характер общения, тональность. Коммуникативная деятельность языковой личности политика детерминирована спецификой жанра, в рамках которого он действует. Поскольку речевое событие возникает в пределах конкретного вида социокультурной деятельности, то это дает основания для соотнесения речевого жанра с функциональным стилем. Экстралингвистические основы стиля и жанра связаны как общее и частичное [27, с. 36–53].

Понятие "жанр" и "функциональный стиль" взаимосвязаны, однако не являются тождественными. Эти два понятия относятся к различным системам, жанр относится к системе самого произведения, текста, а стиль – к функциональной системе. Однако, стиль базируется на жанровой структуре, изменяя ее в зависимости от условий функционирования.

Политический дискурс, представленный в СМИ, имеет соответствующие признаки публицистического жанра: актуальность, прагматическая направленность, информативность, стереотипность, диалогичность, регулятивность, манипулятивность, социальная оценочность, интертекстуальность [19, с. 7].

Для нашего исследования является приемлемым понимание жанра как вербализация типичных ситуаций социального взаимодействия людей. Различные типы жанров выделяют согласно различным критериям. Типология жанров может базироваться на форме и на содержании ситуаций общения.

Рассматривая речевой жанр как составляющую дискурса, К. Ф. Седов указывает на связь жанрового взаимодействия со статусно-ролевой природой коммуникации. Статусно-ролевое общение базируется на ожидании того, что языковая личность будет придерживаться речевых норм, присущих ее положению в обществе и определяются характером взаимодействия с собеседником [24, с. 12].

Жанровое своеобразие каждой культуры определяется, во-первых, набором жанров и содержательными характеристиками, которым наделяется каждый жанр в этой культуре, во-вторых, их соотношением, в-третьих, оценочным отношением к ним, обусловленным общей ценностной картиной мира [8, с. 6–16]. Исследование речевых жанров сквозь призму культурных изменений является попыткой объяснить причину различий коммуникативного поведения представителей разных этнолингвокультур, их коммуникативных ценностей и жанровых картин мира [21, с. 63], которые стоят за речевыми жанрами, принятыми в этой культуре.

Политический дискурс имеет свою жанровую специфику. Содержание коммуникации является значительным для жанровой принадлежности многих типичных ситуаций общения. Соответствующие жанровые каноны не напрямую зависят от форм диалогического взаимодействия адресантов и адресатов высказывания. Здесь на первый план выступают целевые установки, логико-речевой замысел и содержательные характеристики текста [28, с. 47].

Жанры, по М. М. Бахтину, делятся на первичные (сложившиеся в условиях непосредственного общения) и вторичные (те, что требуют подготовки); на монологические и диалогические (с позиции ожидаемой реакции адресата) [3]. Речевые жанры могут быть простыми и сложными. Простой речевой жанр реализуется в форме одного или нескольких высказываний, которые подчиняются одному коммуникативному намерению говорящего. Сложный речевой жанр реализуется в форме текста.

Понимание речевого жанра как дискурса, который выступает отражением социальной интеракции [23, с. 110], хорошо коррелирует с выделением институциональных и неинституциональных дискурсов [12]. Типичные модели речевого поведения, комплекс действий и жанров являются специфическими для определенного типа коммуникации. Политический дискурс и его жанры функционируют как институциональные и медийные. В рамках институциональности политического дискурса выделяют такие жанры: политическое интервью [15], предвыборная полемика [5], парламентские дебаты [2], инаугурационные обращения [30; 33], политический скандал [17], политическая программа [18].

На основе иллокутивного критерия построена типология жанров диалогического общения Н. Д. Арутюновой, которая выделяет [1, с. 653]: информативный диалог; прескриптивный диалог; обмен мнениями с целью принятия решения; диалог, направленный на урегулирование межличностных отношений и празднично-речевые жанры, а именно эмоциональный, артистичный, интеллектуальный диалог. Возможная классификация жанров политического дискурса должна строиться в направлении формы, содержания типичных ситуаций общения, определяя гипержанровую структуру политической коммуникации этого общества (совокупность политико-коммуникативных жанров) [28, с. 48]. Детальную классификацию жанров политического дискурса предложила О. И. Шейгал [29, с. 255–270].

К жанровой модели принадлежит восемь жанрообразующих признаков [26, с. 150]: хронотоп общения (время и место дискурса), участники дискурса и их ролевые характеристики, институциональная сфера общения, тематическая заданность общения, жанровая композиция (ведущая интенция, функция), первичность / вторичность, лингвостилистические особенности риторического произведения. Политический дискурс реализуется в устной и письменной форме. К политическому дискурсу можно отнести публичные выступления политиков, заявления

политиков, политических обозревателей и комментаторов, публикации в СМИ, материалы специализированных изданий, имеющих дело с различными аспектами политики. Политический дискурс является дискурсом политиков [20].

Одной из основных жанрообразующих признаков является коммуникативная цель [32, с. 85]. Типология П. Сопера базируется именно на этом критерии, в соответствии с которой выделяются информационный, эпидейктический, убедительный и развлекательный типы речи [25]. Имплицитно и эксплицитная цель объединяет субъектов политического дискурса – это завоевание и удержание власти [14; 17; 29].

Таким образом, жанр определяем как вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей. Жанровая специфика коммуникативной (дискурсивной) деятельности языковой личности проявляется в функционально-стилистическом построении ее текстов. Коммуникативная ситуация предопределяет выбор говорящим регистра жанровой деятельности коммуниканта, что предопределяет использование речевых средств. К жанровым параметрам политического дискурса относим: 1) коммуникативную цель, в основном это – борьба за власть, 2) форма: устная – обращение, речь, интервью, дебаты и др., письменная – письмо, открытка, приказ, закон; первичная – спонтанная речь (митинг, политический скандал), вторичная – подготовленное вещание (публичная речь, обращения, поздравления). Одна из основных характеристик политического дискурса и его жанров – это институциональность. Жанровое пространство политического дискурса охватывает политическое интервью, предвыборную полемику, парламентские дебаты, автобиографию, инаугурационные обращения, политический скандал, карикатуру, политическую программу, новогоднее обращение. Перспектива исследования состоит в анализе таких параметров политического дискурса как коммуникативные стратегии, интертекстуальность, манипулятивность и метафора как способы оказания воздействия на аудиторию.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Баранов А. Н, Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. – М. : Знание, 1991. – 42 с.
3. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000. – С. 249–298.
4. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 237–280.
5. Гайкова О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка : Автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2003. – 20 с.
6. Голев Н. Д. Лингвотеоретические основания типологии языковой личности // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение : монография. – Барнаул ; Кемерово : Изд-во БГПУ, 2006. – С. 7–28.
7. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М. : Лабиринт, 2005. – 320 с.
8. Дементьев В. В. Персонологическая генеристика // Жанры речи. – Саратов : Издательский центр "Наука", 2011. – Вып. 7. Жанр и языковая личность. – С. 5–25.
9. Иркабаева М. В. Дискурс и теория речевых жанров // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования : материалы Международной научной конференции : в 2 ч. – Самара : Изд-во "Самарский университет", 2006. – Ч. 1. – С. 109–113.
10. Исакова Л. Д. Функциональный стиль в типологическом преломлении. – М. : Изд-во "Московский лицей", 1999. – 120 с.
11. Карасик В. И. Типы жанровой компетенции // Языковая личность: жанровая речевая деятельность. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 41–42.
12. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М. : Гнозис, 2002. – 333 с.
13. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2004. – 477 с.
14. Карасик В. И. Языковые ключи. – М. : Гнозис, 2009. – 405 с.
15. Кашкина О. В. Самооценочные высказывания как средство защиты имиджа в контроверзном интервью // Семиотика и имиджелогия деловых культур : материалы Междунар. науч. конф. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 118–121.
16. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Речь москвичей: коммуникативно-культурологический аспект. – М. : Изд-во "Русские словари", 1999. – 396 с.
17. Кочкин М. Ю. Политический скандал как лингвокультурный феномен : Автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2003. – 17 с.
18. Логинова И. Ю. Лингвопрагматические особенности текста программы политической партии (на материале английского языка) : Автореф. дис. канд. филол. наук – СПб., 2004. – 23 с.
19. Марьянчик В. А. Медиа-политический текст: сценарии, нормы, стереотипы : монография. – Архангельск : Поморский университет, 2011. – 282 с.
20. Медвідь О. М., Ізмайлова І. Г. Прагматичні інтерпретації текстів політичного дискурсу // Вісник СумДУ. – Серія Філологія. – 2008. – № 1. – С. 66–71.
21. Привалова И. В. Речевые жанры сквозь призму культурных измерений // Жанры речи : сб. науч. статей. – Саратов : Издательский центр "Наука", 2007. – Вып. 5. Жанр и культура. – С. 55–63.
22. Саломатина М. С. Языковая и коммуникативная личность: соотношение понятий // Проблемы лингвокультурологии и теории дискурса : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 167–172.
23. Седов К. Ф. Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь. – Саратов. : Изд-во Сарат. ун-та, 2001. – С. 107–117.
24. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 7–38.
25. Сопер П. Основы искусства речи. – Ростов н/Д. : Феникс, 1995. – 448 с.

26. Спиридовский О. В. Лингвокультурные характеристики американской президентской риторики как вид политического дискурса : Дисс. канд. филол. наук. – Воронеж, 2006. – 255 с.
27. Татарникова Н. М. Речевой жанр: Представление в функционально-стилистическом и жанроведческом аспектах // Словарь, грамматика, текст в свете антропоцентрической лингвистики : сборник науч. тр. / под ред. О. Л. Михалёвой. – Иркутск : изд-во Иркут. ун-та, 2005. – Вып. 3. – 224 с.
28. Чекунова М. А. Жанр программного выступления в российском политическом дискурсе (риторический анализ политико-идеологических текстов 2000–2004 гг.) : Дисс. канд. филол. наук. – М., 2006. – 196 с.
29. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М. : ИТДК "Гнозис", 2004. – 326 с.
30. Шейгал Е. И. Театральность политического дискурса [Электронный ресурс] // Единицы языка и их функционирование : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : СГАП, 2000. – Вып. 6. – Режим доступа : <http://www.philology.ru>.
31. Шелякин М. А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 296 с.
32. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 81–89.
33. Campbell K. K., Jamieson K. H. Inaugurating the Presidency // Form, Genre and Study of Political Discourse. – Columbia : Univ. of S. Car. Press, 1986. – P. 203–225.

References

1. Arutjunova N. D. Jazyk i mir cheloveka. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 1999. – 896 s.
2. Baranov A. N., Kazakevich E. G. Parlamentskie debaty: tradicii i novacii. – M. : Znanie, 1991. – 42 s.
3. Bahtin M. M. Problemy rechevyh zhanrov // Avtor i geroj: k filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk. – SPb. : Azbuka, 2000. – S. 249–298.
4. Bahtin M. M. Problemy rechevyh zhanrov // Jestetika slovesnogo tvorcestva. – M. : Iskusstvo, 1979. – S. 237–280.
5. Gajkova O. V. Predvybornyj diskurs kak zhanr politicheskoy kommunikacii: na materiale anglijskogo jazyka : Avtoref. dis. kand. filol. nauk. – Volgograd, 2003. – 20 s.
6. Golev N. D. Lingvoteticheskie osnovanija tipologii jazykovoj lichnosti // Lingvopersonologija: tipy jazykovyh lichnostej i lichnostno-orientirovannoe obuchenie : monografija. – Barnaul ; Kemerovo : Izd-vo BGPU, 2006. – S. 7–28.
7. Gorelov I. N., Sedov K. F. Osnovy psiholingvistiki. – M. : Labirint, 2005. – 320 s.
8. Dement'ev V. V. Personologicheskaja genristika // Zhanry rechi. – Saratov : Izdatel'skij centr "Nauka", 2011. – Vyp. 7. Zhanr i jazykovaja lichnost'. – S. 5–25.
9. Irkabaeva M. V. Diskurs i teorija rechevyh zhanrov // Jazykovaja lichnost' – tekst – diskurs: teoreticheskie i prikladnye aspekty issledovanija : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii : v 2 ch. – Samara : Izd-vo "Samarskij universitet", 2006. – Ch. 1. – S. 109–113.
10. Isakova L. D. Funkcional'nyj stil' v tipologicheskom prelomlenii. – M. : Izd-vo "Moskovskij licej", 1999. – 120 s.
11. Karasik V. I. Tipy zhanrovoy kompetencii // Jazykovaja lichnost': zhanrovaja rechevaja dejatel'nost'. – Volgograd : Peremena, 1998. – S. 41–42.
12. Karasik V. I. Jazyk social'nogo statusa. – M. : Gnozis, 2002. – 333 s.
13. Karasik V. I. Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. – Volgograd : Peremena, 2004. – 477 s.
14. Karasik V. I. Jazykovye kljuchi. – M. : Gnozis, 2009. – 405 s.
15. Kashkina O. V. Samoocenochnye vyskazyvanija kak sredstvo zashhity imidzha v kontroverznom interv'ju // Semiotika i imidzhelogija delovyh kul'tur : materialy Mezhdunar. nauch. konf. – Tambov : Izd-vo TGU, 2003. – S. 118–121.
16. Kitajgorodskaja M. V., Rozanova N. N. Rech' moskvichej: kommunikativno-kul'turologicheskij aspekt. – M. : Izd-vo "Russkie slovari", 1999. – 396 s.
17. Kochkin M. Ju. Politicheskij skandal kak lingvokul'turnyj fenomen : Avtoref. dis. kand. filol. nauk. – Volgograd, 2003. – 17 s.
18. Loginova I. Ju. Lingvopragmaticheskie osobennosti teksta programmy politicheskoy partii (na materiale anglijskogo jazyka) : Avtoref. dis. kand. filol. nauk – SPb., 2004. – 23 s.
19. Mar'janchik V. A. Media-politicheskij tekst: scenarii, normy, stereotipy : monografija. – Arhangel'sk : Pomorskij universitet, 2011. – 282 s.
20. Medvid' O. M., Izmajlova I. G. Pragmatichni interpretacii tekstiv politichnogo diskursu // Visnik SumDU. – Serija Filologija. – 2008. – № 1. – S. 66–71.
21. Privalova I. V. Rechevyje zhanry skvoz' prizmu kul'turnyh izmerenij // Zhanry rechi : sb. nauch. statej. – Saratov : Izdatel'skij centr "Nauka", 2007. – Vyp. 5. Zhanr i kul'tura. – S. 55–63.
22. Salomatina M. S. Jazykovaja i kommunikativnaja lichnost': sootnoshenie ponjatij // Problemy lingvokul'turologii i teorii diskursa : sb. nauch. tr. – Volgograd : Peremena, 2003. – S. 167–172.
23. Sedov K. F. Zhanr i kommunikativnaja kompetencija // Horoshaja rech'. – Saratov. : Izd-vo Sarat. un-ta, 2001. – S. 107–117.
24. Sedov K. F. Chelovek v zhanrovom prostranstve povsednevnoj kommunikacii // Antologija rechevyh zhanrov: povsednevnoj kommunikacija. – M. : Labirint, 2007. – S. 7–38.
25. Soper P. Osnovy iskusstva rechi. – Rostov n/D. : Feniks, 1995. – 448 s.
26. Spiridovskij O. V. Lingvokul'turnye harakteristiki amerikanskoj prezidentskoj ritoriki kak vid politicheskogo diskursa : Diss. kand. filol. nauk. – Voronezh, 2006. – 255 s.
27. Tatarnikova N. M. Rechevoj zhanr: Predstavlenie v funkcional'no-stilisticheskom i zhanrovvedcheskom aspektah // Slovar', grammatika, tekst v svete antropocentricheskoy lingvistiki : sbornik nauch. tr. / pod red. O. L. Mihal'jovoj. – Irkutsk : izd-vo Irkut. un-ta, 2005. – Vyp. 3. – 224 s.
28. Chekunova M. A. Zhanr programmnogo vystuplenija v rossijskom politicheskome diskurse (ritoricheskij analiz politiko-ideologicheskikh tekstov 2000–2004 gg.) : Diss. kand. filol. nauk. – M., 2006. – 196 s.

29. Shejgal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa. – M. : ITDK "Gnozis", 2004. – 326 s.
30. Shejgal E. I. Teatral'nost' politicheskogo diskursa [Elektronnyj resurs] // Edinicy jazyka i ih funkcionirovanie : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Saratov : SGAP, 2000. – Vyp. 6. – Rezhim dostupa : <http://www.philology.ru>.
31. Sheljakin M. A. Jazyk i chelovek: K probleme motivirovannosti jazykovoj sistemy. – M. : Flinta: Nauka, 2005. – 296 s.
32. Shmeleva T. V. Model' rechevogo zhanra // Antologija rechevyh zhanrov: povsednevnaia kommunikacija. – M. : Labirint, 2007. – S. 81–89.
33. Campbell K. K., Jamieson K. H. Inaugurating the Presidency // Form, Genre and Study of Political Discourse. – Columbia : Univ. of S. Car. Press, 1986. – P. 203–225.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.184

Смагулова Ш.К.¹, Алматова Н.А.²

¹ORCID: 0000-0002-1825-0097, старший преподаватель, ²ORCID: 0000-0002-1825-0023, старший преподаватель, Алматинский технологический университет

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»

Аннотация

В статье рассмотрено внедрение инновационных подходов в преподавание русского языка в университете, роль и значение деловых игр в подготовке студентов технических специальностей, а также условия эффективного применения данных методов во время организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: имитация, деловая игра, воспроизведение.

Smagulova Sh.K.¹, Almatova N.A.²

Senior lecturer, Almaty Technological University

ROLE – PLAY IS AS THE METHOD OF ACTIVITING TEACHING IN TECHNICAL HIGH INSTITUTION, BY SPECIALTY “TOURISM”

Abstract

In the article including innovative approaches in teaching Russian language in university and the importance of role-play in preparing students of technical specialties, also the condition of effective application of given methods are scrutinized.

Keywords: imitation, role-play, acting, topical-search tasks.

На сегодняшний день существует серьезный разрыв между потребностями работодателей к кадрам и степенью подготовки, которую обеспечивает высшее образование. Остро ощущается необходимость внедрения инновационных подходов в образование. Старые методы сейчас не актуальны в современном обществе, на смену им приходят новые, инновационные подходы к преподаванию, которые называют активными методами обучения. Ранее в процессе обучения студент выступал в роли объекта, получая готовые знания на лекционных и практических занятиях. В настоящее время от выпускника вуза требуется мобильность, быстрота принятия решений в нестандартных ситуациях. В этом случае традиционная лекционно-семинарская форма обучения не выполняет поставленных задач. В связи с этим возникает необходимость внедрения инновационных технологий и методик, которые позволяют включить студента в образовательный процесс в роли субъекта, где он имеет возможность двустороннего взаимодействия не только со студентами, но и с преподавателями, активно участвуя в познавательном процессе, выполняя различные проблемно-поисковые задания. Под активными методами обучения в педагогической литературе принято понимать совокупность различных методик: дебаты, дискуссии и деловые игры. Существенным преимуществом данных методов является их способность активизировать мыслительную и познавательную деятельность, усилить и углубить учебный процесс в целом.

Значительную роль в становлении и развитии активных методов обучения в теории и практике сыграли исследования М.М. Бирштейн, И.М. Сыроежкина, В.И. Рабальского, В.Н. Буркова, А.М. Смолкина, А.А. Вербицкого, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и т.д. Учёные по-разному классифицируют активные методы обучения, взяв за основу те или иные признаки.

Рассмотрим классификацию, предложенную А.М. Смолкиным. Все методы обучения автор разделил на две большие группы: – имитационные методы, построенные на подражании профессиональной деятельности; – неимитационные методы, связанные с активизацией внимания студентов во время лекции. В свою очередь, имитационные методы делятся на две группы: игровые и неигровые.

К игровым методам - относится проведение деловых игр, игрового проектирования и др., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, анализ учебных примеров, решение ситуационных задач и др.[1].

Одним из наиболее эффективных методов являются игровые методы обучения. По словам Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой, «игра как метод обучения взрослых даёт возможность: сформировать мотивацию на обучение, оценить уровень подготовленности слушателей, оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния – знания в активное – умение, развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать» [2].

Особое место среди игровых методов обучения занимают деловые игры, которые являются средством моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности, методом поиска новых способов ее выполнения.

Деловая игра – это упрощённое воспроизведение служебной деятельности обучаемого. Перед игроками стоят проблемы, которые могут возникнуть в реальной жизни сотрудника какой-либо организации. Эти проблемы могут быть самыми разными, в зависимости от деятельности участников. Например, в педагогическом вузе студенты будут

решать задачи, связанные с деятельностью учителя, а в техническом – совершенно другая направленность. Так, при подготовке деловой игры в техническом вузе на передний план выходит постановка цели, после чего создается сюжет, определяются и разрабатываются роли, подготавливаются системы оценки действий игроков, подсчета набранных очков, составляется регламент игры.

Авторами статьи разработана деловая игра для студентов казахского отделения технического вуза специальности «Туризм» на занятиях русского языка с целью отработки языковых навыков владения профессиональной лексикой и навыков профессиональной деятельности в области туроперейтинга, работы туристских агентств. Как известно, знание русского языка является неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных специалистов в области туризма и гостеприимства. Деловая игра направлена на отработку навыков устного и письменного общения в контексте будущей профессиональной коммуникации.

Методика проведения деловой игры «Туристские маршруты Алматы». Деловая игра предоставляет возможность совместить в себе следующие предметы: русский язык, деятельность туристских агентств, туроперейтинг, рекламная деятельность туристских фирм.

Цель: а) обучить навыкам продуктивной коммуникации на русском языке в различных условиях общения; б) обучить умениям работы в тур агентствах и навыкам туроперейтинга; в) отработать лексику по теме «туристский маршрут».

Деловая игра включает в себя 2 фазы: самостоятельная работа студентов и аудиторное практическое занятие. (3 часа) Самостоятельная работа студентов выполняется на русском языке. Каждой группе, состоящей из 5 человек, даётся задание организовать туристскую фирму, разработать собственный туристский маршрут, рассчитать стоимость, продумать рекламную акцию своего проекта.

Каждая команда состоит из 5 человек. Внутри команды распределяются должности: директор – курирует весь процесс и несёт ответственность за каждого участника, менеджеры по туризму (2 участника) – разрабатывают тур, PR менеджеры (2 участника) – разрабатывают рекламную кампанию тура.

Тренеры – преподаватели русского языка, дисциплин «Деятельность туристских агентств», «Туроперейтинг» и др. профильных предметов. Тренеры консультируют студентов, участвующих в игре, только во время самостоятельной подготовки.

Судьями являются те преподаватели, которые не являются тренерами. Они ведут протокол игры, собирают бюллетени и подсчитывают очки в конце игры.

В процессе игры приобретаются такие нужные навыки, как логическое мышление, способность работать в команде, уверенность в себе, способность сосредоточиться на содержании и решении вопроса.

В процессе проведения деловой игры мы моделируем обстоятельства работы тур агентств, студенты реализовывают основные этапы продажи туристской путёвки. Группа студентов (далее продавцы) оформляет стенды, на которых размещают плакаты, буклеты, брошюры. Здесь необходимо отметить обязательное наличие вывесок с названиями агентств, бейджей с именами. Затем подключаются те студенты, которые не участвовали в непосредственной разработке туристского маршрута. Преподаватель представляет присутствующим тему, план игры, цели и условия её прохождения. Студенты-покупатели получают купоны, которые дают право на покупку одного тура. Далее студенты-продавцы представляют свои маршруты на русском языке. После прослушивания презентаций покупатели выбирают тур, который намереваются приобрести. Покупатели должны посетить все турагентства, выяснить обстоятельства проведения предложенных туров и сделать свой выбор. Продавцам необходимо ответить на все вопросы, которые касаются их туристского маршрута. Все диалоги, презентации, реклама и материалы по туру – всё на русском языке. В процессе игры туристическое агентство обязано оформить клиенту турпутёвку, получив купон на покупку, затем внести данные в отчётный бюллетень. Затем судьи подсчитывают голоса и объявляют победителей. Победителем считается команда, продавшая большее количество туров.

Использование технологии игры на занятиях русского языка позволяет бороться с проблемами, связанными с усвоением материала, изучать и закреплять новый материал, стимулируя активность, целеустремленность студентов на уровне эмоционального осознания, что способствует развитию глубокого интереса к русскому языку как к изучаемому предмету.

Принципиально важно также и то, что моделирование в виде игры на занятиях русского языка способствует обогащению активного словарного запаса студентов, расширяет круг их интересов. Игра развивает такие качества человека, как способность к планированию, прогнозированию. Эта инновационная форма обучения решает не только учебные и развивающие задачи, но и воспитывает качества творческой личности: предприимчивость, упорность, целеустремлённость, умение находить решение в нестандартной ситуации.

Роль игры в подготовке специалистов сферы туризма и гостеприимства невозможно переоценить, поскольку она позволяет осуществить подготовку менеджеров на высоком профессиональном уровне.

Литература

1. Смолкин А.М. Методы активного обучения [Текст] / А.М. Смолкин - М.: Высшая школа, 1991. – 90 с.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие. 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр "Академия", 2008. — 176 с.
3. Низамова М.Н., Алматова Н.А., Абуова Б.П., Смагулова Ш.К. Профессиональный русский язык. Учебное пособие. – Алматы, 2014г.

References

1. Smolkin A.M. Metody aktivnogo obuchenija [Tekst] / A.M. Smolkin - M.: Vysshajashkola, 1991. – 90 s.
2. Panina T.S., Vavilova L.N. Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija Uchebnoe posobie. 4-e izd., ster. — M.: Izdatel'skij centr "Akademija", 2008. — 176 s.
3. Nizamova M.N., Almatova N.A., Abuova B.P., Smagulova Sh.K. Professional'nyj russkij jazyk. Uchebnoe posobie. – Almaty, 2014g.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.177

Хандаева А.А.

ORCID: 0000-0002-1831-4118, аспирант, Российский университет дружбы народов

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ**Аннотация**

В статье описывается языковая ситуация в республике Бурятия, которая характеризуется русско-бурятским и бурятско-русским билингвизмом. В результате глобализации роль языка национального меньшинства (бурятского) отходит на второй план, уступая языку межнационального общения (русскому). На наш взгляд, предпринимаемые местным правительством меры по сохранению бурятского языка не являются достаточно эффективными. Только совместными усилиями семьи и правительства можно достигнуть наибольшего успеха в сохранении родного языка и билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, языковая политика, национальная школа.

Khandaeva A.A.

ORCID: 0000-0002-1831-4118, postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia

THE QUESTION OF LANGUAGE SITUATION IN THE REPUBLIC OF BURYATIA**Abstract**

The article describes the language situation in the republic of Buryatia, which is characterized by Russian-Buryat and Buryat-Russian bilingualism. As a result of globalization, the role of the language of a national minority (Buryat) fades into the background, giving way to the language of international communication (Russian). In our view, the local government made measures to save Buryat language are not effective enough. Only by joint efforts of the family and the government can achieve the greatest success in the preservation of the native language and bilingualism.

Keywords: bilingualism, language policy, national school.

Республика Бурятия - это национальная республика, которая добровольно вошла в состав России в 1703 г. Коренное население республики – буряты, эвенки и сойоты. На январь 2014 г. численность населения республики составляет почти 974 тыс. человек. По данным всероссийской переписи 2010 года в республике зарегистрировано около 190 национальностей (в 1989 г. – 128). Эта перепись показала, что в республике проживают: 66,1 % русских, буряты 30 %, остальные – 3,9 % [1, 17]. В 1992 г. был принят закон «О языках народов Республики Бурятия», которой признал бурятский и русский языки государственными. Из общего числа бурят 86,6 % считают родным языком бурятский, 13,3 % - русский.

Языковая ситуация в республике Бурятия характеризуется бурятско-русским и русско-бурятским двуязычием. Появление и особенности развития билингвизма определяется не просто соседством, а социальными и экономическими факторами и меняющимися условиями жизни народов.

Для более подробного рассмотрения языкового состояния в республике вспомним историю.

На территории современной Бурятии еще с древнейших времен жили разные племена и народы. В XIII в. сюда переселились монголоязычные буряты, занимающиеся скотоводством, рыболовством и охотой.

На сегодняшний день нет единого мнения о происхождении бурят и этого названия. Многие историки считают, что древняя и средневековая история бурят являются частью истории монгольского народа. После вхождения в состав России Бурятия отделилась от Монголии, объединив различные групп и племен. Так образом появилась новая общность – бурятский народ, который использовал старомонгольскую письменность.

Буряты, в отличие от других сибирских народов имели письменный язык – старописьменный монгольский язык. Он обслуживал в одинаковой степени успешно все монгольские народы. Только в самой Бурятии на этой письменности была создана огромная литература различного содержания. На этой письменности были изданы правовые и другие документы, степные уложения хоринских, селенгинских и других бурят.

С распространением буддизма в Бурятии (XVIII в.) в буддийских монастырях большими тиражами издавались как религиозные, так и светские сочинения исторического и мемуарного характера, а также тексты сказок, афоризмов, комментарии к переводам восточных языков философских трудов и учебных пособий.

Функционирование в Бурятии частых школ и приходских (буддистских) училищ, где преподавание шло на старописьменном монгольском языке, свидетельствует о том, что задолго до установления Советской власти буряты имели свой литературный язык с соответствующей устной и письменной формой.

В 1703 г. Бурятия по указу, подписанному Петром I, вошла в состав Русского царства. С этого времени бурятский язык активно контактирует с русским языком. Постоянные хозяйственные и культурные связи между двумя народами привели к образованию русско-бурятского двуязычия, когда русские начали овладевать бурятским, и бурятско-русского двуязычия, когда буряты стали изучать русский язык.

В результате революции 1917 г. языковая ситуация в Бурятии кардинально изменилась. На территории всего Советского Союза русский язык определили языком межнационального общения. В конце 1919 г. приняли декрет Совнаркома «О ликвидации безграмотности в РСФСР», по которому всё население Советской России (в возрасте 8 - 50 лет) обязано было учиться грамоте на родном или на русском языке (по желанию).

С 20-х годов активно развивались бурятские национальные школы. Появлялись школы с преподаванием на бурятском языке, в которых учились взрослые и дети. Программа по ликвидации безграмотности работала: появилась интеллигенция, повысился уровень грамотного населения. В 1931 г. бурятский язык перешел на латиницу, а в 1939 г. - на кириллицу. В 30-е годы ситуация резко изменилась. В конце 30-х гг. почти полностью подверглись репрессиям энтузиасты прогрессивного движения: интеллигенция, духовные лица, что затормозило развитие национальных языков, в том числе бурятского.

В 50-х- начале 60-х гг. на всем Советском пространстве выдвигалась идея построения коммунизма и образования новой исторической общности – единого советского народа. Под влиянием такой идеологии бурятский язык ушел на периферию социальной жизни, он использовался только в качестве «домашнего» языка.

С развитием в республике промышленного производства, с притоком русскоязычного населения из европейской части Советского Союза складывается новая языковая ситуация. Все школы г. Улан-Удэ, районных центров и рабочих поселков перешли на общесоюзную программу. В 1970-х годах было приостановлено начальное образование на бурятском языке в школах, прекратили преподавание национального языка в средних специальных учебных заведениях и в вузах.

Это привело к падению авторитета родного языка бурят, и произошло почти полное забвение родного языка бурят, особенно среди городского населения.

На протяжении трех с половиной веков на территории Бурятии все же сохраняется двуязычие. Хотя языковая ситуация последних лет характеризуется сложностью и противоречивостью.

Принятие в 1992 г. закона «О языках народов Республики Бурятия», в которой бурятский и русский языки были признаны государственными, немного изменило ситуацию. Хотя вновь заработали национальные школы с преподаванием всех предметов на бурятском языке в начальных классах и с переходом на русский язык со средних классов. Также ввели изучение бурятского языка как государственного в рамках двух часов в неделю. Но все же динамика развития двуязычия в настоящее время не в пользу бурятского языка.

Развитие бурятского языка в условиях двуязычия замедляется, сокращаются сферы его использования, не снимается проблема единого бурятского литературного языка, в связи с чем встает задача сохранения бурятских диалектов. Влияние языка более многочисленной нации сказалось на всех уровнях бурятского языка. Взаимодействие бурятского и русского языков привело к воздействию различных типов бурятско-русского двуязычия, причем все более многочисленной становится группа пассивных билингвов. Различные виды русской вариативной речи проникают во все слои бурятского населения.

В 2005 г. ЮНЕСКО внесла бурятский язык в Красную книгу исчезающих языков планеты. Парадокс заключается в том, что даже статус бурятского языка как государственного не помог избежать интенсивного процесса вытеснения его из общественной сферы, стремительного сужения среды функционирования: практически полное отсутствие делопроизводства на бурятском языке, отсутствие бурятского радио-телеканала, работа лишь одной газеты и двух национальных школ с полноценным обучением на бурятском языке; а бурятская семья как социальный институт не выработала механизма сохранения и генетической защиты языка.

Некоторые ученые считают, что в бурятском регионе существует тенденция к ассимиляции, к потере родного языка и культуры, национальной самобытности. Это вызывает их тревогу, и они говорят о действенных мерах по решению этой проблемы, таких как разработка и создание механизма регулирования границ ассоциированности этноса. Одним из звеньев такого механизма наряду с развитием традиционной национальной школы, расположенной и функционирующей в соответствующем языковом и социальном пространстве, в бурятских селах, является создание единой модели национальной школы, функционирующей в условиях ассоциированного социально языкового пространства.

В современной этнической Бурятии все взрослое население владеет русским языком. С каждым годом число, говорящих по-русски, растет, а количество, владеющих родным языком, сокращается. Социальные различия, существующие между городом и деревней, воздействуют не только на экономическое положение людей, но и на их языковое поведение и установки. Степень использования того или иного языка в городе и сельской местности сильно различается. Исследование, проведенное Затеевым В.И. и Бабушкиной Н.С., зафиксировало, что 41,9% бурят-селян и 15,2% бурят-горожан впервые научились говорить - на бурятском языке. Для 10,4% сельских и 36,2% городских представителей титульной нации первым языком общения в раннем детстве был лишь русский [2].

Интенсивность освоения русского языка прямо пропорционально образовательному уровню. Дело в том, что 79,3% бурят получили школьное образование на русском языке, дальше обучались в высших учебных заведениях на русском. Жители сельской местности свободнее горожан владеют бурятским, поскольку обучались на бурятском языке в учебных учреждениях.

Сельские жители чаще пользуются бурятским языком во всех сферах жизнедеятельности: дома, в школе, на работе, при общении с друзьями и при обращении в различные органы и службы. Наиболее активное употребление бурятского языка остаются семья и близкое родственное окружение как в городе, так и в селе. Родной язык буряты употребляют в домашней, обыденной среде. Основной причиной называют тот факт, легче вести разговор по-бурятски на бытовые темы - 62,2%. На производственные и общественно-политические темы могут вести диалог только 16,4 и 12,2 процентов опрошенных соответственно. Сейчас наблюдается тенденция обращения к бурятско-русскому двуязычию даже при общении дома и родственниками. Лексика бурятского языка пополняется в основном за счет заимствований из русского языка.

Выбор языка общения на работе в большинстве случаев зависит от этноязыковой обстановкой внутри малых социальных и от конкретных населенных пунктов. В Улан-Удэ разноликий национальный состав, и нельзя назвать определенный район города бурятско- или русско-населенным. Горожане бурятской национальности чаще говорят по-русски, на языке межнационального общения многонациональном государстве, из-за неоднородности городского населения. Но в селах иная ситуация: чаще всего лица одной национальности проживают компактно и в этой социальной группе общаются на родном языке.

Необходимо отметить, что буряты, которые не говорят и даже не понимают по-бурятски, на вопрос о самоидентификации, называют себя бурятами.

На данный период одним из институтов сохранения и развития родного языка и культуры народов являются национальные школы. В Советское время национальная школа - это школа, в которой обучение велось на родном языке. В наши дни это понятие расширилось, оно также включает школы с этническим компонентом в образовании.

Сейчас в большинстве национальных республик функционируют как традиционные национальными школами, так и национальные школы с русским языком обучения, где преподают родной язык и литературу, а часть предметов ведется на родном языке (история, география и т.п.), но все же большинство предметов изучается на русском.

Сегодня в республике Бурятия существуют различные модели национальных школ различного характера: бурятская, русская, забайкальского казачества, эвенкийская, старообрядцев Забайкалья, также республиканский национальный лицей-интернат № 1, модели национальных школ в Баунтовском, Заиграевском и других районах республики. Всего функционирует 169 национальных школ, из которых – 152 бурятские национальные школы.

Образцовым примером бурятской национальной школы считается Республиканский бурятский национальный лицей-интернат №1, который расположен в г.Улан-Удэ. Здесь бурятский язык как школьный предмет изучается довольно углубленно: в младших классах по пять-шесть часов, в средних классах по четыре часа в неделю. Бурятская литература дается в оригинале, в программу входят произведения и творчество бурятских авторов, пишущих на бурятском языке, а также фольклорные тексты. В рамках регионального национального компонента на уроках русской литературы изучается литература бурятских писателей, написанных на русском. Только часть предметов преподаются на бурятском языке, например, математика (частично).

Директор лицея Баир Жалсанов считает, что бурятский язык должен прививаться в семье, сообщив: «Идеал в монголоязычной семье – родители, язык начинается оттуда. По его мнению, что монголоязычные народы испокон веков идеализировали в семье ее главу – отца, маму. Одни были идеалами для детей. Так должно быть и сейчас [3].

В Бурятии насчитывается 517 общеобразовательных школ, почти треть из них – это бурятские национальные школы, чаще всего это сельские школы. 60% жителей республики проживают в городской местности, то большинство учатся в школах с преподаванием на русском языке. И к тому же желание родителей бурятской национальности отдавать детей в русскоязычные школы объясняется тем, что представителями регионов России и стран СНГ русский язык является средством общения; к тому же доступ к высшему образованию и информации через СМИ осуществляется именно на русском языке.

На протяжении нескольких лет активно обсуждался вопрос отмены обучения бурятскому языку в школах республики Бурятия. Такая политика на вытеснение «национально-регионального компонента» образования из школ началась с 2000 года. В 2007 году он был ликвидирован на законодательном уровне принятием нового «государственного образовательного стандарта», введенного новым ФЗ «Об образовании в РФ», начал действовать с 1 сентября 2013 года.

В конце февраля 2014 года депутаты Народного Хурала РБ приняли дополнения в закон РБ «Об образовании» относительно преподавания бурятского языка в школах республики. В нем отменяется преподавание бурятского языка как государственного, и переход в разряд факультативных предметов.

Во вновь утвержденных поправках говорится, с 2014 учебного года новые правовые нормы предполагают выбор вариантов в изучении бурятского языка для коллективов школ в рамках федерального государственного стандарта образования. Федеральный стандарт в области изучения и преподавания государственных и родных языков включает в себя три учебных плана:

- 0 часов бурятского языка в неделю (изучение и преподавание только русского языка как государственного языка РФ);
- до 4 часов бурятского языка в неделю (изучение и преподавание бурятского языка как государственного языка РБ);
- до 6 часов бурятского языка в неделю (изучение и преподавание бурятского как родного языка) [4].

В то время как политики обсуждают данную проблему на заседаниях и сессиях, молодежные организации начали вести активную пропаганду сохранения, распространения и развития родного языка. Например, создаются web-сайты, где можно изучать бурятский язык он-лайн, выкладываются электронные учебники в бесплатном доступе, также открываются вечерние курсы бурятского языка в столице Улан-Удэ, а также в разных городах России – Москве, Санкт-Петербурге, Томске, Новосибирске, Иркутске, литературные вечера и встречи с бурятскими писателями. Также создаются видео- ролики, призванные популяризировать бурятский язык. Молодежь в социальных сетях и на сайтах стараются общаться на бурятском языке.

Несмотря на процессы, которые на первый взгляд кажутся оптимистичными, существуют прогнозы утраты языка. Ведь за последние годы бурятский язык утратил 10 тысяч носителей. Исследователи предполагают, что через двадцать лет бурятский язык полностью исчезнет [5]. Программы сохранения языка, нацеленные на проведение конкурсов, олимпиад, конференций, – не решит всю проблему. Ведь язык этноса должен передаваться от поколения к поколению, то есть он прививаться семьей. Язык предков уходит из семьи, поскольку родители современных учащихся уже не владеют родной речью. У нынешних детей нет чувства языка, которое крайне трудно привить только школьными уроками. Поэтому постепенно бурятско-русский билингвизм исчезает, уступая место русско-иностранным билингвизму, модным языкам - английскому или китайскому.

Для формирования, развития или сохранения бурятско-русского или русско-бурятского двуязычия в республике Бурятия следует предпринять срочные меры. В первую очередь мероприятия должны ориентироваться на молодежь и школьников для этого необходимо создавать все условия для популяризации бурятского языка среди молодежи и школьников:

- создание на телеэкранах интересных, развлекательных телепередач (в том числе и мультфильмов) на бурятском языке для детей;
- организация большого количества конкурсов, олимпиад на знание языка, обычаев и традиций с дальнейшей трансляцией на радио, телевидении и в интернете;
- проведение занятий по языку в группе выходного дня вместе с родителями;

Для решения этих задач правительство республики Бурятия и органы местного самоуправления должны продемонстрировать грамотную политику:

- вернуть статус бурятского языка как обязательного предмета во всех школах республики;
- увеличить финансирование проектов по изучению и сохранению бурятского языка;

- восстановить сельских клубов, разрушенных в годы перестройки. На базе этих клубов проводить бесплатные занятия для взрослых и детей, привлекая для практики преподавания студентов старших курсов вузов и волонтеров;
- привлекать местных и зарубежных спонсоров.

Что же касается методики преподавания бурятского языка для бурят, для которых все же генетически он считается родным, следует использовать методику преподавания бурятского как неродного (иностранный).

В статье 68 конституции РФ говорится: «Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития», предполагая свободу действия местной власти национальных республик: «Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации» [6].

Сегодня день мы видим обратное. С сентября 2014 года прекратили вести уроки бурятского языка как государственного в школах республики, этим они отказались от обязательного изучения государственного языка, переложив ответственность за сохранение языка и культуры – самому народу.

На наш взгляд, огромную роль по сохранению родного языка возлагают на институт семьи. В пределах этой ячейки общества возможно продлить жизнь языка, соответственно культуры. Никто иные, как родители должны показывать собой хороший пример детям, изучая родной язык, и не стесняясь говорить по-бурятски. Наблюдая стремление родителей к сохранению языка, дети с интересом будут изучать родной язык своих предков. Но все же стоит помнить о том, что только совместными усилиями семьи и правительства можно достигнуть наибольшего успеха в сохранении родного языка и билингвизма.

На сегодняшний день проблема сохранения родного языка наблюдается не только в республике Бурятия, но и в республиках Коми, Карелия, Дагестан и Кабардино-Балкария. Ситуация в республике Хакасия немного отличается. В последние годы в этом регионе отмечается положительный сдвиг по развитию миноритарного языка благодаря правильной языковой и социальной политике со стороны местного правительства [7, 165].

Общезвестно, что язык народа жив, пока он востребован всеми поколениями. Именно непрерывность актуализации языков многих этносов не только России, но и в разных странах мира является сегодня проблематичной.

Забвение родного языка ведет к утрате самобытности любого народа, с ним исчезает целый пласт культуры, поэтому исчезновение языков — это угроза не только для отдельных носителей нескольких языков и культур, но и для всего мирового культурного наследия.

Литература

1. Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года: Доклад./ Бурятстат (Улан-Удэ, 2012).
2. <http://ecsocman.hse.ru/data/527/890/1216/011.ZATEEV.pdf>
3. <http://ulanmedia.ru/news/byuriatia/29.04.2014/353957/buryatskiy-yazik-dolzhen-nachinatsya-v-seme---direktor-rbnli-1-v-ulan-ude-bair-zhal.html>
4. <http://www.newbur.ru/articles/15726>
5. АиФ в Бурятии. 2011. № 43.
6. Конституция РФ, Статья 68, пункты 2 и 3.
7. Самойлова М.Н. Языковая ситуация и языковая политика в современном обществе // Вестник Волгоградского государственного университета (Сер. 2, Языкозн. 2009, №1 (9)) 165.

References

1. Ob itogah vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda: Doklad Buryatstat. - Ulan-Ude, 2012.
2. <http://ecsocman.hse.ru/data/527/890/1216/011.ZATEEV.pdf>
3. <http://ulanmedia.ru/news/byuriatia/29.04.2014/353957/buryatskiy-yazik-dolzhen-nachinatsya-v-seme---direktor-rbnli-1-v-ulan-ude-bair-zhal.html>
4. <http://www.newbur.ru/articles/15726>
5. AiF v Buryatii. 2011, №43.
6. Konstituciya RF. Statya 68, punkty 2 i 3.
7. Samojlova M. N. Yazykovaya situaciya i yazykovaya politika v sovremennom obshchestve // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.2-yazykozn. -2009.- №1 (9) S.165.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.042

Хэкетт-Джонс А.В.

Кандидат филологических наук, доцент,

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ОТ БИЛИНГВИЗМА К ПОЛИЛИНГВИЗМУ: КОНЦЕПЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**Аннотация**

Статья посвящена рассмотрению наследия концепций билингвизма и возможности их применения к современному образовательному процессу. В статье обосновывается актуальность концепций многоязычия, напрямую связанных с явлениями билингвизма, и рассматриваются основные направления их развития. Понятия мультилингвизма и плюрилингвизма, рассматриваемые западной наукой, а также теории языковой личности, разработанные отечественными исследователями, составляют обширную базу для формулирования и уточнения концепций полилингвизма и полилингвальной личности и позволяют говорить о необходимости их дальнейшего изучения.

Ключевые слова: билингвизм, плюрилингвизм, полилингвизм.

Hackett-Jones A.V.

PhD in Philology, Associate professor,

Herzen State Pedagogical University

FROM BILINGUALISM TO POLYLINGUALISM: CONCEPTS OF MULTIPLE LANGUAGE COMPETENCES IN THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM**Abstract**

The article considers the legacy of the concepts of bilingualism with regard to their application to modern educational processes. The article discusses the relevance of studying multiple language competences and makes an overview of the main directions of this research area. The theories of multilingualism and plurilingualism, as well as the notions of language identity, set forward and comprehensively analyzed both in foreign and Russian research papers, provide rich grounds in order to formulate and specify the concepts of polylingualism and polylingual identity and substantiate the necessity for their further development.

Keywords: bilingualism, plurilingualism, polylingualism.

Начиная с середины XX века интерес к вопросам билингвизма и явлениям, сопровождающим межъязыковые контакты, был настолько высок и породил такое количество исследовательских работ, что на пороге XXI века в научной среде возникло ошибочное ощущение полной изученности данной темы. Однако реальность дает веский повод усомниться в этом, придавая вопросам многоязычия особую важность в сложившейся глобальной мультикультурной и мультилингвальной среде. Искусственный, или учебный, билингвизм, понимаемый в широком смысле – как соизучение нескольких иностранных языков наряду с родным – ставит новые вопросы и задачи перед участниками образовательного процесса в современном мире.

Традиционно точкой отсчета билингвальных исследований считаются две крупные работы, опубликованные в 1953 году – «Языковые контакты» У. Вайнрайха и «Норвежский язык в Америке» Э. Хаугена. С переводом этих работ на русский язык и последующим развитием отраженных в них концепций, отечественная лингвистика переняла новые термины – «двуязычие» (как изначально был переведен термин «билингвизм» в русском переводе работы У. Вайнрайха в 1979 году [1]), «диглоссия», «билингвизм», «трилингвизм». В разное время билингвизм рассматривался с позиций лингвистики в русле когнитивного и функционального подходов – с точки зрения владения языками и их функций, а также с позиций социолингвистического подхода, если изучалось социальное взаимодействие языковых общностей. Вопросы терминологии, определения и типология понятия билингвизма, рассмотрение конкретных кейсов межъязыкового взаимодействия в условиях естественного и искусственного учебного билингвизма, включая явления интерференции и трансференции – все эти вопросы действительно кажутся достаточно изученными. И тем не менее, мы постараемся доказать этой статьей, что наследие билингвальных исследований может быть применено к современным реалиям и указать на новые перспективы в обучении иностранным языкам.

Поскольку знание одного иностранного языка (даже если этот язык английский) не представляется достаточным в современном мире, и ситуации искусственного билингвизма в широком смысле, особенно трилингвизма, становятся все более распространенными. Об особенностях обучения второму иностранному языку писали многие отечественные исследователи – Б.А. Лапидус, Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников и другие – однако во многом их разработки, в частности, концепций трилингвизма [2,3], до сих пор не нашли такого широкого применения в теории и практике обучения иностранному языку, какого они заслуживают.

Главным аргументом в пользу того, что обучение второму (и дальнейшему) иностранному языку строится иначе, чем обучение первому иностранному языку, является то, что при изучении нескольких языков формируется языковая личность особого типа – в самом общем виде ее можно охарактеризовать как билингвальную и бикультурную личность, владеющую несколькими языковыми и культурными системами и ориентирующуюся в нескольких картинах мира. Существующие концепции языковой личности достаточно многочисленны – от вторичной языковой личности до поликультурной личности – и предлагают различные трактовки характерных особенностей разрабатываемых типов личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, Л.П. Халяпина и др.). На каждом этапе развития концепций языковой личности справедливым было замечание о том, что новое общество обуславливает новый тип личности. Представляется, что во втором десятилетии двадцать первого века, мы вновь вправе говорить о необходимости выявления и изучения характеристик языковой личности нового типа, инкорпорирующей многие параметры, сформулированные ранее, но отличающейся новыми чертами, обусловленными новой реальностью.

С 1990 годов, когда явления глобализации стали особенно заметны и интересны для изучения, в западных исследованиях сложился термин “мультилингвизм”, сформировавший вокруг себя целое научное направление мультилингвальных исследований. В основу этого пласта исследований лег обширный опыт европейских стран и североамериканского континента в области изучения лингвокультурных и социокультурных характеристик носителей нескольких языков и культур. С одной стороны, речь могла идти о естественных мультилингах, чье использование нескольких языков было обусловлено различными социальными функциями этих языков в мультилингвальном обществе. С другой – о людях с миграционным прошлым, носителях языков и культур, отличных от первичной лингвокультуры изучаемого социума, но приобщающихся к этой первичной лингвокультуре в ее естественной среде. Территория бывших советских республик, а также многие регионы Российской Федерации, население которых традиционно было билингвальным, также предоставляла богатый материал для изучения межъязыковых и межкультурных взаимодействий.

Интерес к мультилингвальным исследованиям и вопросам формирования естественного билингвизма в этот период несколько отодвинул вопросы изучения искусственного (учебного) билингвизма на второй план, хотя значимость обоих явлений очевидна, как и их основополагающее различие: если естественный билингвизм формируется в языковой среде вследствие постоянного контакта с целевым языком и его носителями, то становление искусственного билингвизма происходит в учебной аудитории, вследствие осознанных действий, направленных на освоение иностранного языка и иностранной культуры.

Необходимость разграничить вопросы мультилингвизма с областью нашего интереса – освоения нескольких лингвокультур в искусственной среде – приводит нас к термину “плюрилингвизм”, сформулированному в документах Совета Европы на рубеже XXI века и обусловленному авторами необходимостью сформулировать те компетенции, которые отличают мультилингвальную личность, функционирующую в мультилингвальном социуме, от плюрилингвальной личности, изучающей несколько иностранных языков вне естественной среды их распространения. Интерес к рассмотрению плюрилингвальной компетенции авторы обосновали различием в уровнях языкового владения и культурного опыта в разных целевых языках и необходимостью развития навыков стратегического управления этим “дисбалансом” компетенций [4].

Понятия плюрилингвизма и плюрилингвальной личности не находят достаточного отражения в русскоязычных источниках, однако представляется, что адекватными аналогами, более благозвучными для русского слуха, могут послужить термины “полилингвизм” и “полилингвальная личность”, подлежащие дальнейшему уточнению и изучению. Сами латинские приставки “плюри-” и “мульти-”, использованные западными коллегами для образования терминов “плюрилингвизм” и “мультилингвизм” имеют свои нюансы значения: если “плюри-” указывает на многообразие форм, то “мульти-” – на многочисленность описываемых явлений. В свою очередь, греческая приставка “поли-” объединяет оба эти значения.

Актуальность вопросов формирования полилингвальной личности и процессов формирования полилингвальности связана с тем основным постулатом концепции многоязычия, что индивидум, изучающий несколько языков и культур, не хранит их в своем сознании обособленно друг от друга, а формирует на основе всех приобретенных им знаний, навыков и умений единую коммуникативную компетенцию, обобщающую весь культурный и лингвистический опыт, которым он владеет.

Безусловно, принципы формирования и функционирования вторичной языковой и поликультурной личности, выделенные исследователями в предыдущие десятилетия и совмещающие в себе не только владение иностранным языком (или языками) на уровне, делающем межкультурное взаимодействие возможным и адекватным, но и личностными позитивными установками на продуктивный контакт с представителями иноязычной культуры, не теряет своей актуальности. Однако то динамично развивающееся глобализированное общество, в котором мы живем сегодня, предъявляет новые требования к изучающим иностранные языки и владеющим в той или иной степени несколькими лингвокультурами.

Реалии сегодняшнего дня выдвигают на передний план не только способность социализироваться в другой культуре, проходя различные стадии процесса аккультурации, но и требуют развития целого ряда компетенций, связанных с адекватным и продуктивным координированием и использованием нескольких языковых и культурных систем, с тем чтобы не только не нарушать принципов поликультурного взаимодействия, но и сохранять свою идентичность вне зависимости от ситуации общения. Именно поэтому концепции полилингвальности и полилингвальной личности представляются перспективным и логичным развитием концепций билингвизма, на протяжении последних десятилетий доказавших свою продуктивность и направляющих исследовательскую мысль в русле целого спектра научных интересов.

Литература

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.
2. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 221 с.
3. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
4. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg. 2009. [Electronic resource] URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf (Retrieved 28/02/2016).

References

1. Weinreich U. Languages in Contact: findings and problems. Kiev: Vischa Shkola, 1979. – 264 s.
2. Bagramova N.V. Lingvodidakticheskie osnovy obuchenia vtoromu inostrannomu yazyku. St Petersburg: Izdatelstvo RGPU im. A.I. Herzena, 2005.
3. Baryshnikov N.V. Metodika obuchenia vtoromu inostrannomu yazyku v shkole. M.: Prosveschenie, 2003. – 159 c.
4. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg. 2009. [Electronic resource] URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf (Retrieved 28/02/2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.45.051

Чепурная А.И.

Ставропольский государственный аграрный университет

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИЧЕСКОЙ ДОСТОВЕРНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Аннотация

Статья посвящена анализу языковых средств экспликации категорической достоверности в немецкоязычных публицистических текстах. Категорическая достоверность выражает уверенность субъекта речевой деятельности в достоверности сообщаемого и характеризуется неоднородным семантическим наполнением. Категорическая достоверность в немецкой публицистике маркируется с помощью эпистемических наречий, главной части сложноподчиненного предложения, а также существительных. Исследование проведено на материале корпуса немецкого языка *Das Deutsche Referenzkorpus (COSMAS II)*.

Ключевые слова: категорическая достоверность, эпистемическое наречие, главная часть сложноподчиненного предложения, существительное.

Chepurnaya A.I.

Stavropol State Agrarian University

MEANS OF EXPRESSING EPISTEMIC CERTAINTY IN GERMAN JOURNALISM

Abstract

The article analyzes linguistic means of expressing epistemic certainty in German journalism. Epistemic certainty expresses a speaker's confidence in the reliability of the reported information and has a heterogeneous meaning. Epistemic certainty in German journalism is marked with epistemic adverbs, main clauses and nouns. The study was conducted on the material of the German language corpus *Das Deutsche Referenzkorpus (COSMAS II)*.

Keywords: epistemic certainty, epistemic adverb, main clause, noun.

В немецкой публицистике экспликация категорической достоверности возможна с помощью трех групп лексико-синтаксических средств: эпистемических наречий, главной части сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным, существительных и конструкций с ними. Первая группа маркеров может быть условно разделена на следующие подгруппы:

1. Эпистемические наречия с семантикой уверенности, отсутствия сомнений в достоверности пропозиционального содержания высказывания (*zweifelloos, gewiss, bestimmt, sicher*): *Hauptverantwortlicher für ethnische „Säuberungen“ und die Morde – selbst an Kindern – ist zweifelloos Serbenpräsident Slobodan Milosevic* [Berliner Morgenpost, 07.10.1998. COSMAS II].

2. Наречия с семантикой категорической достоверности с опорой на внешнюю силу: разум, природу вещей, что снимает необходимость обоснования и исключает сомнения (*selbstverständlich, natürlich*): *Selbstverständlich ist die FIFA als Auftraggeberin zuständig für die Dinge, die auf den Baustellen passieren* [Nürnberger Zeitung, 16.10.2013. COSMAS II].

3. Наречия с семантическим компонентом «действительно, в действительности», повышающие эпистемическую силу высказывания, эмфатически подчеркивающие его достоверность (*wirklich, tatsächlich*): *Sie war wirklich DIE Hamburger Fotografin und war bei allen Ereignissen rund ums Rathaus dabei* [Hamburger Morgenpost, 27.06.2013. COSMAS II].

Главная часть сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным может выражать модус знания, фактивности, уверенности. Средства и модели построения главной части сложноподчиненного предложения образуют открытый класс и не поддаются полному описанию в связи с бесчисленными структурными возможностями. В проанализированных фрагментах текстов немецкой публицистики выявлены следующие типы главной части сложного предложения:

1. Главная часть представляет собой безличное предложение с формальным подлежащим *es* и составным именным сказуемым с прилагательным *bekannt* и выражает модус общераспространенного знания: *Es ist bekannt, dass die Freiheitlichen mit Herrn Achatz, der viele Jahre für ein neues Musiktheater plädiert hat, die Unterschriften gegen dieses Projekt bei vielen alten Menschen eingeholt haben, die wahrscheinlich bei einer ähnlichen Argumentation auch gegen eine 4. Donaubrücke votieren würden* [Oberösterreichische Nachrichten, 31.07.2000. COSMAS II].

2. Главная часть представляет собой двусоставное предложение с подлежащим в первом лице единственного числа и сказуемым, выраженным фактивным глаголом *wissen* или прилагательным *sicher*: *Ich weiß, dass sich seine Persönlichkeit auf den Protz, die grässliche Schuldenmacherei, das pseudoreligiöse Gehabe und die alberne Oberbekleidung nicht reduzieren lässt* [Die Zeit (Online-Ausgabe), 03.01.2013. COSMAS II].

3. Носителем эпистемического значения в главной части сложноподчиненного предложения является существительное или конструкция с существительным, актуализирующая модус отсутствия сомнений (*kein Zweifel, ohne Zweifel, ohne Frage*) или фактивности (*Tatsache*) по отношению к информации, выраженной пресуппозитивно в придаточной части: *Es besteht **kein Zweifel** daran, dass Montesinos jetzt, da er die Macht verloren hat, bereit ist, sein Wissen einzusetzen* [Die Zeit (Online-Ausgabe), 22.11.2000. COSMAS II]; *Das Schöne vor Bundestagswahlen ist alle vier Jahre **die Tatsache**, dass die Kandidaten sich gern mit aktuellen oder ehemaligen Promis umgeben* [Mannheimer Morgen, 04.09.2013. COSMAS II].

Маркерами категорической достоверности выступают также существительные и конструкции с ними. В немецкоязычной публицистике в этой функции выявлены существительные и обороты с существительными, выражающие:

1) модус отсутствия сомнений:

– существительное *Zweifel* в сочетании с отрицательным местоимением *kein* или предлогом *ohne*. Исследуемые структуры могут играть различные синтаксические роли. Так, сочетание *kein Zweifel* репрезентировано в качестве подлежащего и парентетического включения: *Mehr noch, es ist unser aufklärerischer Auftrag, zu dokumentieren, mit welcher menschenverachtender Propaganda Gewaltregime agieren. Darüber besteht in der taz **kein Zweifel*** [die tageszeitung, 02.03.2013. COSMAS II]; *Es war eines der ersten literarischen Zeugnisse aus der Dunkelheit der Verfolgung, und es ist, **kein Zweifel**, eines der wichtigsten: beunruhigend wie kaum ein anderes Buch, das zum Ende des 20. Jahrhunderts aufgelegt wurde* [Die Zeit (Online-Ausgabe), 27.01.2000. COSMAS II]. Сочетание *ohne Zweifel* представлено в функции обстоятельства и парентезы без выявленных семантических различий: ***Ohne Zweifel** waren die jüngsten Proteste auch politisch motiviert* [die tageszeitung, 08.02.2013. COSMAS II]; ***Ohne Zweifel**, das war das aufregendste Freizeiterlebnis des Kottenheimers* [Rhein-Zeitung, 13.07.2013. COSMAS II];

– существительное *Frage* в сочетании с предлогом *ohne*. В проанализированном корпусе примеров это словосочетание выявлено в качестве обстоятельства и парентетического включения, а также в составе главной части сложного предложения: ***Ohne Frage** rührt das Verlangen nach einer Arbeitszeitverkürzung an gesellschaftliche Tabus* [die tageszeitung, 28.02.2013. COSMAS II]; *Tatsächlich brechen immer wieder kluge Köpfe aus Deutschland in Richtung USA auf, schon seit mehreren hundert Jahren. Ein Verlust für die alte Welt – **ohne Frage*** [Die Zeit (Online-Ausgabe), 14.04.2005. COSMAS II];

2) модус уверенности: предложно-именная группа *mit Sicherheit*, репрезентированная в функции обстоятельства: *Berührungsangst gegenüber der Stasi war ihm **mit Sicherheit** fremd, Servilität gegenüber der Stasi aber wohl auch* [die tageszeitung, 19.02.2013. COSMAS II];

3) модус фактивности: существительное *Tatsache*, представленное в подавляющем большинстве примеров в составе главной части сложного предложения. Кроме того, это существительное выражает значение фактивности в составе простого предложения в качестве именной части сказуемого: *Die bittere knappe Niederlage war **Tatsache*** [Mannheimer Morgen, 19.10.2013. COSMAS II] или в словосочетании, где модифицируемая пропозиция представлена с «свернутом» виде: ***Die Tatsache** mit den Giftfässern ist der Stadt nämlich schon seit Jahren bekannt, es wurde jedoch nichts unternommen, um Schuldige zur Verantwortung zu ziehen* [Mannheimer Morgen, 19.09.2013. COSMAS II]. Более того, «зона действия» анализируемого существительного может быть шире границ предложения. Так, в приводимом ниже примере модусный модификатор и модифицируемая им пропозиция находятся в разных предложениях: *Für Tanzfreunde ist Waltz ohnehin seit Jahrzehnten eine Ikone, für die Kulturpolitik in Sachen Tanz der zweitwichtigste internationale Exportartikel nach Pina Bausch. Eine **Tatsache**, die man, sofern von Geld die Rede ist, in Berlin häufig verdrängt* [Mannheimer Morgen, 27.09.2013. COSMAS II].

Таким образом, категорическая достоверность интегрирует ряд значений, объединенных семой уверенности: собственно уверенность (в том числе со ссылкой на внешнего гаранта), знание (как персонифицированное, так и общераспространенное), фактивность.

Литература

1. Das Deutsche Referenzkorpus (COSMAS II) [Электронный ресурс] URL: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (дата обращения 18.12.2015).

References

1. Das Deutsche Referenzkorpus (COSMAS II) [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (data obrashhenija 18.12.2015).