

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ
ISSN 2303-9868**

Периодический теоретический и научно-практический журнал.
Выходит 12 раз в год.

Учредитель журнала: ИП Соколова М.В.
Главный редактор: Миллер А.В.

Адрес редакции: 620036, г. Екатеринбург, ул. Лиственная, д. 58.
Электронная почта: editors@research-journal.org

Сайт: www.research-journal.org

Подписано в печать 08.08.2013.

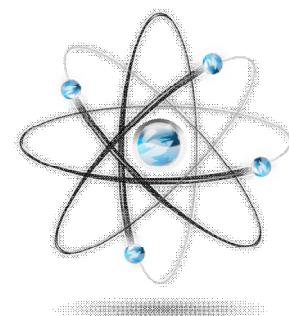
Тираж 900 экз.

Заказ 6013.

Отпечатано с готового оригинал-макета.

Отпечатано в типографии ООО «Импекс».

620075, Екатеринбург, ул. Толмачева, д. 16, офис 12..



**Meždunarodnyj
naučno-issledovatel'skij
žurnal**

№7 (14) 2013

Часть 4

Сборник по результатам XVII заочной научной конференции Research Journal of International Studies.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Полное или частичное воспроизведение или размножение, каким бы то ни было способом материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения авторов.

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: Растворин А.В. д-р филол. наук, Сложенинина 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: Мазилов 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, Глазер А.М. д-р физ.-мат. наук, Свищунов 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: Булатный 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., Татаринова 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: Мерников 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.и.и.н., к.экон.н.

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

Искусствоведение: Кузенков 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: Важков 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. наук, 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: Тринеева О.В. к.фарм.н., Кайшева Н.Ш., д-р фарм. наук, Ерофеева Л.Н., д-р фарм. наук, проф.

Екатеринбург - 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY	5
ЭМОЦИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	5
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА: КАРТИНА МИРА.....	6
СИНОНИМИЯ В ТЕРМИНОЛОГИИ АЛЬПИНИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	7
ТИПЫ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ ПО ХАРАКТЕРУ СВЯЗИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ.....	9
КАТЕГОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	11
ДИНАМИЗМ И ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТЬ ДЕТСКОЙ РЕЧИ	13
СОКРАЩЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	14
ПОСТРОЕНИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ТРУД» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	16
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕСТОВ, АНАЛОГИЧНЫМ ОТГЛАГОЛЬНЫМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОСЛОВАРЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА).....	19
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОСТАВЛЯЮЩИХ «ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ» КАК ГЕНДЕРНОГО СТЕРЕОТИПА, В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ БРИТАНИИ	21
КЛАССИФИКАЦИЯ ВАРИАНТОВ И РАЗНОВИДНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА... КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВО ВТОРИЧНОМ ТЕКСТЕ УЧЕНИЧЕСКОГО СОЧИНЕНИЯ.....	23
DEVELOPING ACCENT RECOGNITION SKILLS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION	26
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОРОТКИХ РАССКАЗАХ У.С. МОЭМА.....	28
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ЯЗЫКОВУЮ РЕПРЕЗЕНТАЦИЮ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ ФРАГМЕНТА КАРТИНЫ МИРА.....	30
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ НАРОДНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВЯТКАХ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ	31
АРГУМЕНТАТИВНЫЕ ТАКТИКИ ПОЗИТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ В СМИ ГЕРМАНИИ	35
ГАПАКСЫ ДОСТОЕВСКОГО.....	38
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	40
К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «КАРТИНА МИРА».....	43
ГИБРИДИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ	45
АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ.....	47
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES	49
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	51
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ... ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	53
ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ БАЗОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ЗАДАЧ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....	54
РОЛЬ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	55
ГАРМОНИЗАЦИЯ МИРОВОСПРИЯТИЯ РЕБЁНКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	56
ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ РАБОТ В ОБЛАСТИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В НОМИНАЦИИ «ДВУМЕРНАЯ РАСТРОВАЯ ГРАФИКА» ..	58
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	60
ЕСТЬ «КОМПАС» УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ УРОВНЯ УМСТВЕННЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ! ЧТО ЖЕ СОРОК ЛЕТ МЕШАЕТ ЕГО ПРИНЯТЬ?!.....	62
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА С УЧЕБНИКОМ ФИЗИКИ НА ЛЕКЦИИ.....	64
СТАТЬЯ ИЗЪЯТА: РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛЕВЫХ УЗЛОВ СВЯЗИ	65
СТАТЬЯ ИЗЪЯТА: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛЕВЫХ УЗЛОВ СВЯЗИ.....	68
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ.....	71
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	74
ROLE-PLAY GAME IN ENGLISH “STUDENT SELF-GOVERNMENT LEADER ELECTION”.....	78
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОУСТОЙЧИВОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ И РЫНКА ТРУДА.....	81
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНEDЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА.....	82
INTERCULTURAL DIMENSIONS OF TEACHING AND LEARNING IN AN LSP COURSE.....	84

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕЛИНЕЙНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК УСВЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	86
ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	88
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	89
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВОЕННОГО ВУЗА – СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕТРОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА	90
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	91
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	93
ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	95
ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ, РЕАЛИЗУЮЩЕМУ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛИМЕРНОГО ПРОФИЛЯ.....	96
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	97
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	100
КОМПЛЕКСНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	101
АНАЛИЗ ИТОГОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ФИЗИКЕ В ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ (2013 ГОД).....	103
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ / ARTS	104
ТВОРЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЩЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ КРАСНОЯРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ МУЗЫКИ И ТЕАТРА).....	104
ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСКУССТВЕ МОДЕРНА НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ	105
ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНОЙ РЕЗЬБЫ ПО ДЕРЕВУ В УКРАИНСКИХ ЦЕРКВЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ	107
АЛТАЙСКАЯ ДЕКОРАТИВНАЯ РОСПИСЬ КАК ВИД НАРОДНОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	108
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCE.....	109
ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО ЭКОНОМИСТА В УСЛОВИЯХ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА .	109
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНЦЕ XIX - ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРИ XX ВЕКОВ	112
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ В УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ	114
КОГНИТИВНАЯ ИНФОГРАФИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА ВУЗА: СУЩНОСТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ	117
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИЙ ПЕРЕДНИХ ОТДЕЛОВ МОЗГА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ЭФФЕКТИВНЫХ И НЕЭФФЕКТИВНЫХ ТИПАХ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	119
К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	121
ОДНОЧЕСТВО, КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	121
МЕТОДИКА ОЦЕНКИ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОТБОРЕ КАНДИДАТОВ НА ДОЛЖНОСТИ СУДЕЙ.....	124

Яровикова Ю.В.

Дальневосточный государственный гуманитарный университет
ЭМОЦИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация

В статье предпринята попытка обобщить сложившиеся на сегодняшний день направления, в русле которых ведутся научные изыскания, связанные с представлением эмоций в языке.

Ключевые слова: языковое представление эмоций, эмотиология.

Yarovikova Yu.V.

**Far Eastern State University of Humanities
EMOTIONS AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCHES**

Abstract

The article represents an attempt to generalize up-to-date research areas focusing on language manifestation of emotions.

Keywords: language manifestation of emotions, emotive linguistics.

Эмоции получили достаточно широкое освещение в различных человековедческих науках. Сложность и специфика данного феномена исследуются психологией, физиологией, философией, эстетикой; различные способы языковой репрезентации эмоционального переживания окружающей действительности изучаются эмотиологией / лингвистикой эмоций.

В лингвистике, не раз обращавшейся к эмоциям, к настоящему времени сложились два основных подхода к изучению данного феномена. Когнитивный подход направлен на выявление структуры эмоциональных концептов, их лингвокультурной специфики в сопоставительном срезе. Текстоцентрический подход ставит своей целью изучение различных способов представления эмоций на материале художественного текста. В рамках этих подходов в эмотиологии выделяются несколько направлений.

В русле первого направления исследуется *эмоциональная / эмотивная лексика* [1; 2; 3; 4 и др.]. В обобщенном виде корпус таких исследований можно представить в виде ниже следующей типологии эмоциональной / эмотивной лексики:

- слова-обозначения эмоций: *отвращение, любовь, гнев, fear, grief*;
- дескрипции эмоций: *покраснеть от стыда, зубы стучат от страха, tears, laughter, smile*;
- эмоционально-окрашенная лексика: *бабуся, мерзавец, Черт побери! Damn! daddy, birdie*;
- оценочная лексика: *злой, ужасный, милый*.

Как видно из приведенного выше, данный тип лексики не только называет эмоции, описывает их различные физиологические проявления, но и передает эмоциональное отношение, оценку субъекта.

В рамках второго направления ведутся исследования *концептуального содержания* эмоций. К примеру, в работе Н.Д. Арутюновой «Метафора в языке чувств» [5] все эмоции и эмоциональные состояния репрезентированы в рамках четырех метафор:

- жидкое тело, наполняющее человека, его душу, сердце, принимающих форму сосуда: *полон любовью*;
- текучее тело, которое человек может пить и изливать: *хлебнуть горя, излить душу*;
- огонь, пламя, пожар: *пламя любви, разжигать ненависть*;
- стихийные силы природы: *опустошать, бушевать*.

У истоков третьего направления стояла А. Вежбицкая, пытавшаяся доказать, что эмоции можно определить в терминах *прототипической ситуации* [6], трактующейся как совокупность общих признаков эмоций в сознании людей, которые все носители языка единообразно понимают вне контекста [7].

В частности, в исследовании О.Е. Филимоновой выделяются следующие прототипические модели англоязычных эмотивных микротекстов: *«I know what this feeling is»; «I think I like / dislike it»; «I feel this and this and this»; «My feelings made me do the following»; «Something wonderful / horrible happened like this»; «I felt good / bad when this was happening»* [8].

На стыке психофизиологии и лингвистики в настоящее время выделяется направление, которое можно определить как *лингвосенсорное*. Исходя из положения о том, что «перцепция лежит в основе и когниции, и эмоции» [9], подчеркивается необходимость изучения сенсорного аспекта той или иной эмоции, иначе «перцептивной поддержки эмоциональных концептов», выявить которую можно, опираясь на:

- этимологический анализ названий эмоций;
- фразеологический фонд языка;
- ресурс переносных значений слова;
- метафорику в идиостиле того или иного писателя [9].

Вышеприведенные направления, выявляющие, исследующие, классифицирующие и систематизирующие языковые средства, репрезентирующие эмоции, можно считать основными, которыми в настоящее время располагает эмотиология.

Литература

1. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык: Лексика: учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1954. – 201 с.
2. Калимуллина Л.А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: диахронический аспект (с привлечением материала славянских языков): монография. – Уфа: РИО БашГУ, 2006. – 344 с.
3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 208 с.
4. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
7. Шишкова В.А. Сентенциональное поле страха: прототипические и непрототипические предложения (на материале немецкого, английского и русского языков): Автотеф. дисс. канд. филол. наук. – Иркутск, 2011. – 18 с.
8. Филимонова О.Е. Категория эмотивности в английском языке (когнитивный и коммуникативный аспекты): Дис. д-ра филол. наук. – СПб., 2001. – 381 с.
9. Харченко В.К. Лингвосенсорика: Фундаментальные и прикладные аспекты. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 216 с.

В статье рассмотрены вопросы, связанные со способностью языковых данных служить ключом к пониманию культурно значимых аспектов восприятия мира, а несопадения культурных представлений у разных народов, нашедшие отражение в языковых картинах мира, могут служить доказательством того, что особенности концептуализации некоторых понятий в разных языках влияют на употребление соответствующих слов.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, язык, языковая картина мира.

Arkhipova E.I.

Postgraduate student, Novosibirsk State Technical University

ETHNOCULTURAL ASPECT OF LEARNING LANGUAGE: THE WORLDVIEW

Abstract

The article considers the questions related to the ability of language data to serve as a key to understanding the culturally significant aspects of the perception of the world, and the mismatch of cultural representations of different nations, reflected in the language worldviews, can prove that the features of the conceptualization in different languages affect the use of appropriate words.

Keywords: national-cultural specifics, language, language worldview.

О проблеме взаимосвязи языка народа и его национального сознания на протяжении XIX-XX столетий размышляли В. Фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Ш. Балли, Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Ф.Ф. Фортунатов, В.И. Абаев и др. В своих работах они убедительно доказывали, что явления из истории народа запечатлеваются в его памяти и находят своё языковое закрепление. Сегодня национально-культурную специфику языка исследуют многие учёные в разных отраслях лингвистики. Сюда можно отнести исследования в области психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики, этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации [6], [9] и т.д.

В реальной действительности существуют и развиваются конкретные национальные языки вместе с существованием и развитием нации, этноса. Этнос рассматривается, как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык), психологического склада». Среди признаков, выражающих системные свойства этноса и отделяющих его от других, языков, а также фольклор, традиции и нормы поведения занимают значительное место.

Национальное бытие проникает в индивидуальное сознание через речь. Индивид начинает говорить не на каком-то абстрактном языке, а на своём родном, овладение которым им не замечается. Язык – важнейшая составляющая, основа и орудие культуры, он отражает культурные реалии социума, где функционирует и при этом адекватно обслуживает его культуру, хранит её [8], выражает этническую и социальную определённость народа, его историю и культуру [10]. Каждый национальный язык отличается глубоким своеобразием, как в сфере лингвистической семантики, так и синтаксиса, многие явления объективной и субъективной реальности совершенно по-особому могут обозначаться, в разных языках.

Следует признать обоснованное мнение о том, что при исследовании национально-культурной специфики языка, одним из перспективных является когнитивное направление (Т. ван Дейк, А.А. Залевская, Р.М. Фрумкина). Мир воспринимается национально-специфическим образом, это обусловлено особенностями картин мира, выраженными в естественных языках.

Национальная картина мира представляет собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа, обнаруживается в общих представлениях народа о действительности, в высказываниях и «общих мнениях», в суждениях о реальном мире, в пословицах, поговорках и афоризмах [7]. Национальная картина мира исторически складывается в рамках этносов, а язык этноса вбирает в себя информацию об этой картине мира, то есть отражает и закрепляет отработанные историческим опытом реалии, абстрактные понятия и др.

Из этого следует, что каждый народ обладает национальной спецификой – особенностями, характерологическими чертами своего этноса / нации, сложившимися в результате самобытного этнического развития и творчества. Совокупность таких специфических характеристик нации представляет собой национальные особенности народа. Сюда относятся, прежде всего, язык, затем психология, культура, традиции и т.п.

Проблема соотношения языка и культуры и её влияние на изучение языка занимала умы многих учёных (см. труды К.Д. Ушинского, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы и др.). К концу XX века, поскольку система языка была в основном описана, языковеды обратили внимание на исследование национальной специфики языковых систем. Возникли такие понятия, как национальная специфика языка, национально-культурная специфика языка и др. В центр внимания лингвистов в новой антропоцентрической парадигме попадают национальные особенности семантики языка.

Анализируя взаимосвязь языка и культуры, многие исследователи используют метафору «язык – зеркало культуры». Сравнение языка с зеркалом вполне правомерно, так как в нём действительно отражается окружающий мир, за каждым словом стоит предмет или явление реального мира. Язык отражает всё: географию, климат, культуру, условия жизни, быт и т.д. [5].

С.Г. Тер-Минасова объясняет использование метафоры «язык – зеркало культуры» тем, что в языке отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [9].

В то же время можно сказать, что язык – передатчик, носитель культуры, он передаёт сокровища национальной культуры, хранящиеся в нём из поколения в поколение. Овладевая языком, индивид усваивает вместе с ним и обобщённый культурный опыт предшествующих поколений.

Особое место в исследовании национально-культурной специфики языка занимает теория лингвистической относительности Э. Сепира и Б.Л. Уорфа, которая до сих пор вызывает массу дискуссий и возражений, тем самым даёт толчок к разработке поставленной лингвистами проблемы «язык – мышление – человек – культура». Существование этой взаимосвязи создаёт новую проблему в интерпретации содержания понятия «картина мира». Проблема ставится так, что картина мира как совокупность знаний человека о мире подменяется картиной мира, существующей в языке, т.е. «языковой картиной мира» [5]. Таким образом, слово отражает не сам реальный предмет, а его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением, понятием об этом предмете.

Языковая картина мира закрепляет в языке когнитивную картину мира, которая уже содержит национально-культурную окраску в силу того, что в большей или меньшей степени отличается окружающий мир, отражаемый и познаваемый различными народами. Множественность видов сознания (индивидуальное, коллективное, обыденное сознание нации, научное) заставляют говорить о множественности языковых картин мира, в том числе и о национальной языковой картине мира. Она есть результат отражения объективного мира языковым сознанием конкретного языкового сообщества.

В исследовательском фокусе теоретического направления, использующего в качестве ключевого термин «языковая картина мира», находится «говорящий человек». Именно этот субъект избирает средства, с помощью которых фиксируется образ мира. А при обнаружении человеком когнитивной или коммуникативной недостаточности того или иного средства выразительности, т.е.

средств языка, субъект может выбрать другие средства других естественных языков, а также музыки, живописи, искусства, языка жестов и т.д. [4].

Подходя к определению «картины мира» с общенациональной точки зрения, учёные разграничивают принципиально различающиеся виды картин [1]:

- непосредственная или прямая картина мира – это результат отражения органами чувств и мышления человека, результат познания и изучения мира общественным и индивидуальным сознанием. Она тесно связана с мировоззрением, которое определяет метод познания, а картина мира – это результат познания (когнции), в связи с этим она так же может называться когнитивной. Таким образом, когнитивная картина мира – это совокупность стереотипов сознания.

- опосредованная картина мира – это картина мира, полученная в результате познания сознанием окружающей действительности с помощью «посредника». Этим «посредником» выступает язык – средство коммуникации. К ней следует отнести языковую (наивную, по Ю.Д. Апресяну) и художественную картины мира.

Как отмечает Г.В. Быкова [3], языковая картина мира – это специфический для данного языка способ отражения и представления действительности в языковых формах и структурах, в её отношении с человеком – центральной фигурой языка.



Схема 1 – Содержание этнокультурного и лингвокультурологического аспектов изучения языка

Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова выделяют наивную картину мира, под которой они понимают феномен отображения концептуальной картины мира с помощью языка. То есть речь идёт о языковой картине мира [2].

Авторы, дающие определение языковой картине мира, единодушны в следующем: действительность зафиксирована в единицах языка, а также представления о действительности характерны для определенного человека, либо народа, этноса.

В итоге рассмотрения данного вопроса следует отметить, что языковая картина мира – это образ объективного мира, опосредованный языком, хранимый им и передающийся человеком, группой, этносом из поколения в поколение в языковой форме. Таким образом, в этнокультурном аспекте изучения языка, сам язык, наряду с традициями, нормами поведения и другими признаками, выражающими системные свойства этноса, отличающими его от других, отражает культурные реалии социума, мироощущение, систему ценностей, этническую определённость народа и отличается глубоким своеобразием.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка. – В кн.: Апресян Ю.Д. Избранные труды, т. 2. М., 1995.
2. Арутюнова Н.Д. Практическое рассуждение и языки. Сущность, развитие и функции языка. М.: 1987. С.5-12.
3. Быкова Г.В. Лакунарность как категория лексической системологии. М.: Изд-во БГПУ, 2003. 276 с.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности мира. Роль человеческого фактора в языке. М.: 1988.
5. Проценко Н.В. Национальная специфика семантики слова в близкородственных языках: на материале имен существительных русского и украинского языков: дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. Благовещенск, 2008. 270 с.
6. Сорокин Ю.А. Роль этнопсихолингвистических факторов в процессе перевода // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977.
7. Стернин И.А., Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: 2001. 191 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 284 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: 2000. 365с.
10. Фесенко Т.А. Языковое сознание в интраэтнической среде. Учебное пособие к спецкурсу. Тамбов: Изд-во Тамбовского госуниверситета, 1995.

Бригиневич В.Е.

Аспирант, Пятигорский государственный лингвистический университет

СИНОНИМИЯ В ТЕРМИНОЛОГИИ АЛЬПИНИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

В статье в рамках когнитивно-дискурсивного подхода рассматриваются синонимичные ряды терминологии предметной сферы альпинизма. Наличие синонимов, пути их возникновения (заимствование из других языков, из общелитературного языка) свидетельствуют о том, что терминология альпинизма проходит стадию становления.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивный подход, синоним, профессиональный жаргонизм.

The article considers the synonyms in the terminology of mountaineering in the framework of the cognitive discourse approach. The presence of synonyms, as well as the ways of their appearance in the terminology (as result of borrowing from other languages, and from the common language) show that the terminology of mountaineering is undergoing the stage of establishment.

Keywords: cognitive discourse approach, term, professional jargon.

Вопрос о синонимии, встречающейся в терминологиях практически всех сфер деятельности человека, до сих пор остается открытым. Существуют различные точки зрения по данной проблеме. В настоящей статье мы рассматриваем особенности синонимических терминологических единиц в рамках когнитивно-дискурсивного подхода.

Некоторые лингвисты полагают, что теоретически в терминологии не должны допускаться такие лингвистические явления как полная синонимия, полисемия и омонимия [1; 3]. К семантическим характеристикам термина в системно-семантическом плане относят непротиворечивость семантики (соответствие термина понятию); однозначность (исключение категориальной многозначности); полнозначность (отражение в значении термина минимального количества признаков, достаточных для идентификации обозначаемого им понятия); отсутствие синонимов.

Как пишет Д.А. Кожанов в работе «Новые подходы к определению сущности термина в когнитивно-дискурсивных исследованиях», ранее терминоведение уделяло внимание именно вопросу систематизации языковых понятий, то есть поиску критериев, которые позволили бы разграничить термины и «нетермины»: отсутствие синонимов, однозначность, независимость от контекста и т.д. При таком подходе план содержания рассматривался как что-то готовое и данное, просто ожидающее своей реализации в языке [2].

Если рассматривать термин как когнитивно-дискурсивную единицу языка, то можно воспринимать вариативность термина совершенно по-другому – не как нарушение нормы, а как свидетельство развития терминологии. А наличие синонимичного ряда, единицы которого заимствованы из общелитературного языка наталкивает на вывод о том, что терминологическая единица функционирует в речи также, как и другие элементы в языковой системе. То есть, когнитивно-дискурсивная природа терминологических единиц объясняет ассиметрию с точки зрения того, что наблюдаемая вариативность зачастую связана именно с дискурсом.

Когнитивный подход позволяет отобразить отношения между синонимичными терминами, увидеть схожие черты и выявить особенное в каждом из них. Часто один и тот же концепт в языке обозначается более чем одним термином. Синонимия терминологических единиц характерна не только для таких молодых терминологий, как терминология альпинизма. Синонимичные ряды терминов встречаются и в уже давно сложившейся медицинской терминологии. Американские ученые Кристофер Чут, Симон Кон и Джеймс Кэмпбелл, в своей работе по созданию фреймовой структуры терминологии здравоохранения предлагают включать синонимы и сокращенные варианты терминов в концепты. Это важно для определения значения и для учета личных, региональных или специфичных для той или иной сферы предпочтений [6].

Следует отметить, что при рассмотрении синонимичных терминов необходимо выбрать один уникальный термин – определитель для концепта. Он будет являться центральным при построении терминосистемы, так как отношения в ней устанавливаются, в первую очередь, между концептами. Однако в специализированном словаре необходимо указывать весь синонимический ряд, так как это поможет в работе над текстом переводчику, а также любому другому пользователю.

При разработке терминосистем и создании словарей, таким образом, происходит искусственный отбор ведущих терминов и разграничение их от синонимичных вариантов. В то время как отбор естественный может занять длительное время.

Так, например, ранее для наименования специальных устройств для перемещения по ледово-снежному рельефу, «кошеч», в британском варианте английского языка использовался термин *«climbing irons»* (т.е., железо для лазания), но впоследствии был вытеснен заимствованным из французского языка термином *«crampons»* (от франц. *crampe* – крюк) [7: 31].

Итак, со временем в языке происходит естественный отбор из синонимичного ряда лексических единиц в пользу одного варианта, который в дальнейшем используется как единственный термин. А пока в терминологии альпинизма присутствуют синонимичные ряды, можно говорить о том, что данная терминология находится на стадии становления.

С другой стороны, возможно, всегда будут появляться новые и новые синонимы, так как данная сфера деятельности человека напрямую связана с дискурсом специфичным, который, с одной стороны, стремится к четкому и емкому плану выражения (т.е. наблюдается тенденция к отбору однокомпонентных единиц), и одновременно отражает неофициальный характер коммуникации между альпинистами (довольно часто используются профессиональные жаргонизмы, аббревиатуры, сокращения, усеченные лексические единицы и др., которые являются синонимами терминов).

На примере терминологии альпинизма мы видим, что в синонимическом ряде часто присутствует термин, употребляемый в справочных пособиях, инструкциях и т.д., а в речи альпинистов при восхождении, то есть в неофициальной ситуации, зачастую сопряженной с риском, используется другой его вариант, чаще всего профессиональный жаргонизм, несущий свою особенную стилистическую окраску.

Например:

- *high altitude climber – big hill man* (альпинист-высотник);
- *climbing helmet – helmet – brain bucket* (каска);
- *D-shaped karabiner – pear-shaped karabiner – pearabiner* (D-образный карабин, грушевидный карабин).

В первом случае высокая гора, на которую взбираются альпинисты называется просто *«big hill»*, и, соответственно данное словосочетание входит в состав термина альпинист-высотник на английском языке. Интересен второй ряд. Ранее для называния каски, которая одевается при восхождениях, использовался двухкомпонентный термин *«climbing helmet»*, сейчас все чаще встречается его однокомпонентный вариант – *«helmet»*, а среди альпинистов каска называется *«brain bucket»*. Последняя лексическая единица в данном синонимическом ряду, неся в себе определенную стилистическую окраску, отражает главную функцию данного элемента снаряжения – защита головы альпиниста от травм.

Синонимичный термину *«D-shaped karabiner»* профессиональный жаргонизм *«pear-shaped karabiner»* и его вариант *«pearabiner»*, образованный посредством слияния основ двух компонентов, возникли в терминологии ввиду разных ассоциаций, разной внутренней формы. Одни альпинисты, именующие такой формы карабин, сравнивают его с латинской буквой D, другие – с формой груши. Оба варианта вполне правдоподобны существуют, правда первый встречается в справочниках, а второй – скорее в блогах альпинистов, что и дает право выделить его как ведущий термин.

Особенно много синонимов встречается в наименованиях узлов. Мы считаем, что данное явление можно объяснить тем, что:

- 1) у каждой школы альпинизма свое представление о наименовании. Синонимичные термины используются для выражения одного и того же явления в рамках различных направлений, школ, концепций, точек зрения. Так, альпинисты США и Великобритании, а также альпинисты, принадлежащие к разными школам внутри данных стран, используют разные наименования для обозначения тех или иных концептов, что в результате приводит к образованию

терминологических синонимов. Например, *figure-of-eight rewoven loop* = *rethreaded figure-of-eight* = *figure-of-eight follow through*; *Yosemite bowline* = *bowline with a Yosemite finish*.

- 2) сами узлы, а, следственно, и их наименования, заимствовались из морского дела. Таким образом, сначала использовалось заимствованное название, а по мере развития альпинизма создавались новые. *Flemish bend* = *figure-of-eight loop*.
- 3) некоторые узлы получали название по имени их изобретателей, или в зависимости от того места, где были впервые использованы. Так как они могли создаваться представителями разных стран, то и названия одного и того же узла получались разные. Например: *Munter hitch* (назван по имени изобретателя из Швейцарии Вернера Мюнтера) = *Italian hitch*; *overhand bend* = *European death knot*.

Встречаются также синонимичные термины, пришедшие в английскую терминологию альпинизма из других языков. Так, например, термины *abseil* и *rappel* взаимозаменямы. Оба они обозначают спуск по веревке. Термин *abseil* происходит от немецкого глагола *abseilen* (спускать на тросе), а *rappel* – от французского глагола *rapeller* (возвращаться обратно) [7: 10, 112]. Оба термина имеют производные – *abseiling* и *rappelling*, обозначающие не понятие спуска как таковое, а саму технику, процесс.

Авторы некоторых словарей считают, что термин *abseil* используется чаще. Тем не менее, в рассмотренных нами источниках встречаются оба варианта, в том числе и в составе следующих двухкомпонентных терминов:

- *classic abseil* = *classic rappel*
- *free abseil* = *free rappel*
- *pendulum rappel* = *pendulum abseil*
- *protected rappel* = *protected abseil*.

Похожую ситуацию мы наблюдаем в следующем синонимическом ряду, единицы которого описывают состояние снега, который был сформирован в результате смены циклов замораживание – оттепель:

firn – *neve* – *corn snow*

В русском языке при переводе дается два варианта – фирн, или фирновый снег, или зернистый снег.

Первый термин, *firn*, заимствован из немецкого языка и восходит к средневерхненемецкому *virne* – «старый», термин *neve* перенят из французского, этимология данного слова, вероятно, восходит к савойскому *nevi* – «масса снега», а последний – *corn snow* – является синонимом, представленным в английском языке [5]. Однако именно первые два заимствованных термина являются ведущими, а английский вариант *corn snow* употребляется в роли профессионального жаргонизма.

Ввиду специфики дискурса предметной сферы альпинизма встречаются такие случаи, когда для обозначения одного понятия, такого, как, к примеру, дрожь в ногах (описывает физическое состояние альпиниста; относится к подконцепту «physical state» ведущего концепта «climber»), употребляются исключительно профессиональные жаргонизмы.

Рассмотрим следующий ряд:

Death wobbles = *Elvis syndrome* = *Elvis leg* = *sewing machine* = *disco leg*.

Все перечисленные лексические единицы несут разную стилистическую окраску. В одном случае физическое состояние альпиниста сравнивается с предсмертными судорогами, в другом – с движениями, характерными для певца Элвиса Пресли, а также с работой швейной машинки или движениями ног на дискотеке.

В словаре "Climbing dictionary" Мэтт Самет (Matt Samet) следующим образом объясняет профессионализм *Elvis leg*:

"Elvis leg – a fear and/or exhaustion-induced quivering of the human leg. Can happen to any stressed climber.

Origin: Elvis Presley, who would put one leg out and oscillate it wildly while performing" [8: 20].

Едва найдется терминология, которая не была бы тесно связана с общелитературным языком. Из рассмотренных выше примеров видно, что во многих случаях либо сами термины, а чаще всего синонимичные им профессиональные жаргонизмы, проникают в терминологию из общелитературной лексики.

Для представления синонимии в терминологических дефинициях словарей и справочников, которые изучались в ходе исследования, употребляются следующие лексические средства, вводящие термины-синонимы: назывная конструкция (*also known as*); лексема, содержащая сему вариативности (*variant*). В рамках словарных статей синонимы указываются в указанных материалах: 1) в скобках простым перечислением; 2) при объяснении значения термина посредством синонима – без определения, а лишь указанием ссылки на соответствующий синоним; 3) при помощи ссылки на термин-синоним в конце дефиниции указанием слов *see* или *variant*.

Возвращаясь к вопросу об определении ведущего термина из наблюдаемых синонимических рядов в терминологии альпинизма, мы считаем необходимым указывать в словарных статьях терминов все их варианты при помощи ссылки указанием слова *synonym*.

Литература

1. Булаховский Л. А. Введение в языкознание. – М., 1954. – Ч.2. – 174 с.
2. Кожанов Д. А. Новые подходы к определению сущности термина в когнитивно-дискурсивных исследованиях // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 (12). – С. 42-45.
3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии // Вопросы теории и методики. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 156 с.
4. Онлайн словарь «Мультитран» [Электронный ресурс] URL: <http://www.multitran.ru> (дата обращения 10.06.2013).
5. Этимологический словарь. [Электронный ресурс] URL: <http://www.etymonline.com>. (дата обращения 17.06.2013).
6. Christopher G. Chute, Simon P. Cohn and James R. Campbell. A Framework for Comprehensive Health Terminology Systems in the United States // Journal of the American Medical Informatics Association Volume 5 Number 6 Nov / Dec 1998 pp. 503-510. – P. 506 [Электронный ресурс] URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC61331>. (дата обращения 01.03.2012).
7. Crew P. Dictionary of Mountaineering. Published in the U.S.A., Harrisburg, 1969. 140 p.
8. Samet, Matt. The climbing dictionary: climbing slang, terms, neologisms, and lingo: an illustrated reference to more than 650 words [Text] / compiled by Matt Samet; art by Mike Tea. ISBN 978-1-59485-502-3. Seattle, 2011. 256 p.
9. Unsworth W. Encyclopaedia of Mountaineering, N, Y.: St. Martin's Press, Inc. 272 p.

Блавацкая М.В.

Доцент, кандидат филологических наук, Новосибирский государственный технический университет
ТИПЫ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ ПО ХАРАКТЕРУ СВЯЗИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ

Аннотация

Целью статьи является демаркация типов сочетаемости слов по характеру связи между компонентами, которая обусловила выделение: контактной сочетаемости, при которой соотносимые по смыслу слова расположены на минимальном расстоянии друг от друга; дискретной сочетаемости, при которой соотносимые по смыслу слова расположены на некотором расстоянии друг от друга в пределах нескольких предложений или текста; дистантной сочетаемости, при которой соотносимые по смыслу слова возникают в сознании человека, но не вербализуются словами.

The purpose of this paper is the demarcation of types of words on the nature of relationships between components, which led to the selection: contact compatibility is correlated with the meaning of words, which are located at a minimum distance; discrete compatibility is correlated with the words, which are located from each other within a few sentences or text; distant compatibility is correlated within the words, which appear only in the human mind, but not verbalized by words.

Keywords: demarcation of compatibility, contact compatibility, discrete compatibility, distant compatibility

Типы сочетаемости по характеру связи между компонентами, или в зависимости от позиции сочетающихся слов, прежде всего соотносится с понятиями узкого, широкого контекста и контекста ситуации. Понятие узкого контекста полностью относится к области изучения комбинаторной лексикологии, в то время как понятия широкого контекста и контекста ситуации выходят за её пределы и изучаются в рамках комбинаторной лингвистики, а также синтаксиса, стилистики, pragmatики и других областей языкознания [1]. Учитывая типы контекста по характеру связи между компонентами, сочетаемость может подразделяться на контактную, дискретную и дистантную. Охарактеризуем каждую из них.

Контактная сочетаемость слов полностью соотносится с узким контекстом; она представляет собой синтагматическое явление, при котором соотносимые по смыслу слова расположены на минимальном расстоянии друг от друга, например: *Родовое сибирское происхождение* *дало крепкое здоровье, а это прочные нервы, сильная воля и много энергии* [Н. Смирнов. Капитан // «Юность», 1972, НКРЯ]. В этом предложении представлена контактная сочетаемость, которая выражается в локализации слов, находящихся в непосредственном контакте друг с другом: *сибирское происхождение, крепкое здоровье, прочные нервы, сильная воля, много энергии*. В предложении *Голова колонны* *уже спускалась с горы и направлялась к селу, разделённому границей надвое* [Н.А. Островский. Как закалялась сталь (1930–1934), НКРЯ] контактная сочетаемость представлена словосочетаниями *голова колонны, спускалась с горы, направлялась к селу, разделённому границей* и т.д. В высказывании *Вода в озере обычно чёрная и прозрачная, зимой превращалась в серебристо-белую* [Ф. Искандер. Случай в горах (1980–1990), НКРЯ], слова *вода, черная, прозрачная, серебристо-белая* занимают, хотя и немного отдалённые друг от друга позиции, тем не менее легко соединяются в словосочетания: *чёрная вода, прозрачная вода, серебристо-белая вода*.

В английском предложении *This is the next generation of international politicians honing their debating skills at Oxford University* [BNC, Central News autocue data, BNC] ярко выражена контактная сочетаемость слов: *international politicians, debating skills, honing skills, generation of politicians* и т.д. В другом предложении *We will work with the legal profession to open up new opportunities to women and to black and ethnic minority groups, and create an independent judicial appointments commission* [It's time to get Britain working again. London: The Labour Party, 1992, BNC] также имеет место контактная сочетаемость слов: *legal profession, new opportunities, ethnic minority groups, black minority groups, judicial commission, to open up opportunities, opportunities to women, appointments commission* и т.д. Контактная сочетаемость обнаруживается в предложении *In particular, it seems likely that inner city areas, with high levels of social deprivation and physical disintegration, would lose money* [The government and politics of Britain. Richards, P. London: Unwin Hyman Ltd, 1988, BNC]: *it seems likely, inner city areas, high level, social deprivation, physical disintegration, to lose money* и т.д. Таким образом, контактная сочетаемость слов – универсальное явление.

В то же время слова могут соединяться не только с языковым контекстом, представленным окружающими их словами, но и с более широким контекстом. В письменной речи он может быть представлен текстом, а в устной – ситуацией в условиях непосредственного устного общения. Иногда неполная реализация типовой (обычной) сочетаемости слова в его ближайшем контексте определяется тем, что широкий контекст помогает однозначно понять смысл слова. В этом случае фигурирует дискретная сочетаемость, которая представляет собой синтагматическое явление, при котором соотносимые по смыслу слова расположены на некотором расстоянии друг от друга в пределах нескольких предложений текста или ситуации.

Осмысление слова может быть обусловлено самой речевой ситуацией или речевым экстралингвистическим контекстом. Так, глагол *брать* в значении «купить» может быть представлен в особой ситуации, когда обращение адресовано человеку, идущему в магазин, например:

- Я пойду в магазин. Чего взять? Молока?
- Нет, у нас ещё целая бутылка.
- А масла?
- Оно пока есть.
- А хлеба?
- Хлеба? Да. Ещё чая возьми.

Из этого примера видно, что помимо внерелигвистической обусловленности сочетаемости слов, наблюдается ситуативная связь между словами, которые находятся на расстоянии друг от друга, т.е. представлены в разных предложениях. При изучении контекста данной ситуации слова *молоко, масло, хлеб, чай* являются зависимыми словами от глагола *брать* (*взять*), который занимает позиции только в начале и в конце диалога. Фиксирование и анализ подобного контекста значительно сложнее, чем непосредственного словесного, тем не менее, при конкретном рассмотрении речевых ситуаций обойтись без учёта контекстов невозможно.

В английском языке пример дискретной сочетаемости *Bitterness she could understand, reluctance, anger* [William Deeping] вызван инверсией, так как особенность этого языка – фиксированный порядок слов. В данном предложении позиция слова *bitterness* явно нарушена. Именно поэтому в английском языке в отличие от русского такая сочетаемость относится к дискретной.

Нельзя не сказать о том, что формализация ситуативной сочетаемости слов сопряжена с большими трудностями: это и стало одной из причин потери интереса языковедов к данному явлению в эпоху структурализма. Имеющиеся сложности обусловили появление такого понятия как «пресуппозиция», т.е. скрытая избирательная установка в семантической организации фразы, например: – *Ему опять повезло* – пресуппозиция, что «ему везло раньше»; – *Он снова не пришёл* – пресуппозиция, что «он» не приходил до этого; – *В следующий раз это будет еще интересней!* – имеются две пресуппозиции: 1) что «будет следующий раз»; 2) что «это» сегодня было интересно; – *Вы уже чувствуете себя лучше?* – пресуппозиции: 1) раньше он чувствовал себя плохо; 2) улучшение состояния есть или скоро наступит. Вот почему при рассмотрении ситуативных контекстов необходимо выделение дистантной сочетаемости слов, которая представляет собой языковое явление, при котором соотносимые по смыслу слова возникают только в сознании человека, не вербализуясь словами.

Примером может послужить описание фрагмента теленовостей, в котором демонстрируют успешный результат операции по поимке опасного преступника. На экране появляется руководитель оперативной группы и говорит: *Операция прошла успешно*. Данный контекст, как представляется, без визуального восприятия ситуации понять невозможно, так как не ясно, о какой операции идёт речь. Ведь эту фразу, кроме руководителя оперативной группы, мог произнести и врач, и генерал армии.

Приведём другой пример:

- Где это всё? Ведь нет уже ничего.
- Чего нет, Федя? – ещё более озадачился брат.
- Ничего того, что здесь показывают.
- А как же вот это? – жест в сторону телевизора.
- Старая хроника. Это было лет двадцать назад.
- А сейчас?
- Сейчас этого нет.
- Как же так? – изумился брат. – Это же сегодняшнюю жизнь показывают

[В. Гриньков. Министерство проституции. 1998].

В данном диалоге речь идёт о *военном параде*, который транслируют по телевидению. Однако понять суть диалога можно только владея контекстом ситуации.

Суть следующего диалога понять ещё труднее, даже если являться свидетелем данной ситуации в ресторане:

- Waiter!
- Yes, sir.
- What's this?
- It's bean soup, sir.
- Never mind what it has been. I want to know what it is now.

Английские слова *bean* и *been* – омофоны, *bean* – бобы, *been* – 3-я форма глагола *to be* – быть. Использование омофонов в данной ситуации создаёт комический эффект, так как сочетаемость слова *bean soup* посетитель ресторана понял не как «суп из бобов», а как фразу «это был суп». Данный пример показывает, что хотя в этом случае знание контекста ситуации является необходимым, не всегда сочетаемость слов может быть правильно интерпретирована участниками ситуации.

В концепции И.П. Слесаревой синтагматические связи слова рассматриваются как «ближние» и «далние» [2]. При этом близкие синтагматические связи составляют минимальный контекст данного слова (микротекст). Понятие «ближние» связи соотносимо с понятием минимального расстояния между словами (контактные слова). Характер синтагматических связей зависит от типа лексического значения. С семантической точки зрения «ближние» связи основаны на семантическом согласовании по семам высокого ранга. Например, глагол *использовать* реализует своё значение в контексте, который составляют слова, занимающие позиции субъекта, объекта и обстоятельственного распространителя: 1) со значением качества (*использовать хорошо, плохо, эффективно, рационально, рентабельно* и т.п.); 2) со значением цели (*использовать для изготовления, для того чтобы изготовить, в целях* и т.п.); 3) с качественно количественным значением (*использовать полностью, не полностью, мало, недостаточно* и т.п.) – *Это помогает лучше использовать машины; Для решения задач по разработке рациональных маршрутов автомобилей мы широко используем компьютерную технику.* Тесные синтагматические связи с подобными словами объясняются синтагматическим согласованием по тем семам, которые являются главными (сильными). Таким образом, глагол *использовать* полностью реализует своё значение в минимуме синтагматических связей, которые по всем признакам можно определить как «ближние» связи слова. Семантический потенциал глагола исчерпывается в этих связях, расширенный контекст для них несуществен.

Под дальними синтагматическими связями следует понимать расширенный контекст слова (макротекст). Понятие «далние» связи можно применить к словам, находящимся на более или менее значительном расстоянии от исходного слова (дистанционные слова). С семантической точки зрения в основе «далних» связей лежит согласование по семам, имеющим более или менее частный характер (семам нижнего ранга). Дальными синтагматическими связями обладают, например, синсемантические слова типа *совсем*, реализация значения которых (актуализация тех или иных сем) определяется расширенным контекстом. Например, *Я вернулся в аэропорт. В залах ожидания в такие дни хорошо читаются характеры. Нервные блуждали, не находя себе места. Любопытные сидели... и от нечего делать глазели на бесконечное людское кипение. Пассажиры похладнокровнее чревоугодничали... И совсем безмятежные спали...* (Д. Холендро). Слово *совсем* указывает на предельную степень проявления признака «спокойствие» (*любопытные – похладнокровнее – безмятежные*). Одновременно оно связывает речевые отрезки в единый текст, завершая его в смысловом отношении [2].

На наш взгляд, понятие «ближние» связи можно соотнести с понятием минимального расстояния между словами (контактные слова), но не в конкретном контексте, а в лексической системе языка. Понятие «далние» связи можно рассматривать как стилистический контекст, когда единицей изучаемого фрагмента является не словосочетание или предложение, а расширенный языковой контекст (текст, рассказ). Слово нуждается в определении или уточнении, и эту функцию берёт на себя другое слово или слова: они могут находиться друг от друга как в непосредственной близости, так и на значительном расстоянии. Иногда определяемое слово вербализуется только в сознании, если оно обусловлено экстралингвистической ситуацией.

Следовательно, изучение дистанции между сочетающимися словами, иначе говоря, занимаемых ими позиций в контекстах различных ситуаций, обусловило выделение типов сочетаемости по характеру связи между словами: контактной, дискретной и дистантной.

Литература

1. Влавацкая М.В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2011. – 508 с.
2. Слесарева И. П. «Ближние» и «далние» синтагматические связи слова // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. – М. : Русский язык, 1984. – С. 26 – 34.

Гусева Е.В.

Доцент, кандидат филологических наук, Поволжская государственная, социально-гуманитарная академия
КАТЕГОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация

В статье рассмотрена возможность использования одного из курсов по выбору и созданного для него учебного пособия в обучении студентов вузов чтению и адекватному пониманию иноязычного художественного текста с опорой на языковую презентацию его основных свойств – категорий.

Ключевые слова: категория, художественный текст, понимание.

Guseva E.V.

Associate professor, PhD in Philological Sciences, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
LITERARY TEXT CATEGORIES IN THE LINGUAL-DIDACTIC ASPECT

Abstract

The article focuses on the possibilities of using one of the elective courses and work-book supplementing it to teach university students to read and adequately understand literary text relying on its main qualities – categories.

Key words: category, literary text, understanding.

Полипарадигмальность лингвистических исследований, практикуемых сегодня, подразумевает разнообразные подходы к изучению и описанию текста. Исследование художественного текста посредством описания общего и особенного в реализации его основных свойств – категорий – является одной из самых перспективных возможностей, поскольку позволяет не только максимально полно использовать принципы коммуникативно-прагматического направления лингвистики текста, но и дополнить лингвистические факторы экстралингвистическими, применив, в частности, методики когнитивной лингвистики.

Исследование текста с опорой на его категории имеет не только теоретическое значение – расширяет наше знание о содержательно-смысlovой организации текста, о механизмах его порождения и восприятия, но и обладает практической значимостью. В плане компетентностного подхода к обучению студентов вузов по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика» большое место отводится умению читать и понимать иноязычный художественный текст, что возможно с учетом языковой и формальной репрезентации основных категорий текста – информативности, членности, связности, целостности и многих других, как обязательных, так и факультативных.

Целью настоящей публикации является описание тех возможностей, которые предоставляет в этом направлении курс по выбору «Текстовые категории иноязычной речи», читаемый автором статьи в течение многих лет на факультете иностранных языков в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самары и оформленный в учебное пособие «Художественный текст в аспекте его категорий» [1]. Выбор именно этой тематики обусловлен тем, что написание выпускной квалификационной работы студента-филолога, равно как и его дальнейшая профессиональная деятельность невозможны без обращения к тексту, его специфике и свойствам. Названное учебное пособие призвано ознакомить студентов с текстом как сложным языковым знаком и помочь им научиться читать, понимать и интерпретировать иноязычный художественный текст.

Каждый из восьми разделов пособия совмещает в себе теорию и практику, включает материалы англоязычной прозы с заданиями на обучение восприятию, пониманию и интерпретации текста. Остановимся на самых значимых по нашему мнению разделах.

Отправным моментом в описании художественного текста выступает разграничение понятий «текст» и «дискурс». Логичной представляется точка зрения, довольно распространенная в сегодняшнем исследовательском пространстве: дискурс мыслится как текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, включающим в себя систему коммуникативно-прагматических и когнитивных установок автора, взаимодействующего с адресатом [2, с.135]. Отсюда студентам предлагаются два понимания дискурса: дискурс – это текст + вокругтекстовый фон и дискурс – это совокупность тематически соотнесенных текстов. Далее пособие знакомит студентов с дискурсом на примере художественного дискурса, представленного англоязычными художественными текстами.

Учитывая двойственную сущность текста как языкового знака, особое внимание обращается на понятия «содержание текста» и «смысъ текста», причем опорным является понятие «значение», известное обучаемым из курса лексикологии. Если значение является объективным отражением в сознании человека действительности (и это отражение одинаково для членов одного лингвокультурного сообщества), то смысл – это субъективное, всегда личностное отношение конкретного индивида к содержанию, на которое направлена в данный момент его деятельность [3, с.34]. Изучение содержательно-смысlovой структуры текста проводится в рамках его семантического пространства, выступающего в своих вариантах – денотативного и концептуального пространств. В качестве практических заданий эффективными показали себя вычленение этих типов пространств на материале отрывков из художественного текста, а также задание на определение концепта – выбрать слово, наиболее точно передающее основную мысль отрывка. Все задания требуют обращения к языковым средствам – ключевым словам, стилистическим приемам и т.п.

В качестве дидактически значимых свойств текста выступают не только его обязательные, но и факультативные категории. Проиллюстрируем это на примере категории национального колорита, присущей, в частности, текстам рассказов У.С.Моэма и в некоторой степени отражающей идиостиль автора. Именно эта категория позволяет соединить лингвистическое и экстралингвистическое в тексте, обратиться к творчеству автора, его пониманию действительности. Национальный колорит трактуется нами как совокупность элементов культурных кодов, способных создать его национальное своеобразие и выраженных средствами языка, моделирующими когнитивное пространство автора. В качестве культурного кода может выступать любая чувственно воспринимаемая часть действительности: флора и фауна, человек, предметы обихода и т.п. [4].

Ознакомившись с теорией, студенты выполняют практические задания, которые наводят на идентификацию этой категории. Первое из них нацелено на вычленение языковых – лингвистических – средств, создающих национальный колорит по заданной формуле – «типичный для англичан» на материале рассказа *“The Colonel's Lady”* [5], повествующего о жизни англичанина и его жены, принадлежащих к среднему классу и обитающих в пригороде Лондона.

Второе задание является более сложным, хотя не выглядит таковым, поскольку текст рассказа ориентирован на русскую культуру. Он заимствован из книги *“The Wild Beach and Other Stories”* [6], в которой собраны переводы русских (советских) писателей американцами – носителями языка, знакомыми с русской культурой. В предлагаемом тексте выделены маркеры национального колорита – ксенонимы для английского языка: Filipyuch, country seat (raitsentr), militiaman, passport и др. [6, с.15-16], а студентам предлагается определить их текстообразующую функцию – являются ли они только маркерами национального колорита, или же представляют, также, идиостиль автора. Анализируя текст с точки зрения читателя, студенты делают заключение о том, что без дополнительных культурологических комментариев (внутри текста или за рамками текста) ксенонимы затрудняют его понимание. Всем тем, кто не владеет достаточными фоновыми знаниями о русской культуре, понять такой текст будет достаточно сложно.

Материал о текстовых категориях дает возможность познакомить обучаемых с одним из механизмов их описания – художественной деталью, которая, в частности, выступает композиционно-речевым маркером национального колорита текста. У У.С.Моэма есть серия «восточных» рассказов [7, 8], на материале которых именно различные типы художественной детали помогают автору создать (а читателю воссоздать) колорит особой островной жизни, такой далекой и такой отличной от жизни Лондона. На текстовых фрагментах из этих рассказов студентам предполагается определить, какие элементы культурных кодов используются для передачи малайской культуры и какие типы детали используются при этом; вычленить и систематизировать языковые маркеры – те средства, которые репрезентируют деталь, а также определить текстообразующую функцию детали, ее роль в построении денотативного и концептуального пространства текста.

Приведенные примеры, хотя и немногочисленны, но достаточно ясно показывают возможности текстовых категорий при обучении чтению и пониманию иноязычного художественного текста. Подчеркнем, что важным моментом в трактовке всех категорий в лингвистическом и лингводидактическом планах выступает тот факт, что все они взаимосвязаны и дополняют друг друга. Только такое понимание сущности текста позволяет научиться интерпретировать текст – адекватно вычленять замысел автора.

Литература

- Гусева Е.В. Художественный текст в аспекте его категорий: учебное пособие для студентов, специализирующихся по английскому языку и английской филологии. – Самара: ПГСГА, 2012. – 126 с.

2. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
4. Савицкий В.М., Гашимов Э.А. Лингвокультурный код (состав и функционирование). – М.: МГПУ, 2005. – 173 с.
5. Maughan, W.S. The Colonel's Lady // Collected Short Stories. Penguin Books, 1982. Vol. 2. P. 220-236.
6. The Wild Beach and Other Stories // Ardis Russian Literature Series. Ardis Publishers, 1993. – 352 p.
7. Maughan, W.S. The Force of Circumstances // Collected Short Stories. Penguin Books, 1982. Vol. 2. P. 42-64.
8. Maughan, W.S. The Pool // Collected Short Stories. Penguin Books, 1982. Vol. 1. P. 110-143.

Добрая М.Я.

Доцент, кандидат филологических наук, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
ДИНАМИЗМ И ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТЬ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация

Статья посвящена характеристике структурной и содержательной динамики детской речи, проявляющейся в лингвокреативности, детском словотворчестве.

Ключевые слова: динамика речи, лингвокреативность мышления, лексические инновации, детская речь.

Dobrya M.Ya.

Docent, PhD in Philology, Khakas State University named after N. F. Katanov
DYNAMISM AND LINGUISTIC CREATIVITY OF CHILDREN'S SPEECH

Abstract

The article considers characterization of structural and pithy dynamism of children's speech expressed with help of linguistic creativity and in the process of word creation.

Keywords: dynamism of speech, linguistic creativity of mind, word creation, children's speech.

Настоящая статья посвящена характеристике структурной и содержательной динамики детской речи, проявляющейся в лингвокреативности, детском словотворчестве. Под динамикой речи мы, вслед за Т. В. Жеребило, понимаем «развертывание речи в соответствии с движением сознания автора» [1, С. 72].

Как отмечает С. Н. Цейтлин, «возможно два, по крайней мере, аспекта рассмотрения языковых явлений в речи ребенка: 1) подход к ним с позиций сложившейся языковой системы взрослого человека, который основан на сопоставлении единиц и категорий детского языка с единицами и категориями языка взрослых, и 2) подход с позиций детской языковой системы, рассматриваемой как до известной степени автономный объект, имеющий свои единицы и собственную структуру» [2, С. 276-277].

А. Н. Гвоздев, исследуя речь своего сына, в течение длительного времени наблюдал и фиксировал языковые факты, в своей книге указывает на основные особенности детского языка (речи):

- детский язык – явление, которое развивается под воздействием языка взрослых (окружающей среды);

– усвоение детьми родного языка происходит в определенной последовательности, с проявлением общих закономерностей овладения языком у всех детей и потому, используясь разными детьми, обладает одними и теми же свойствами и характеристиками;

- усвоение языка ребенка детерминируется общими психофизиологическими условиями, которые проявляются у всех людей и кладут отпечаток на структуру языка. [3, с. 91]

Современное языкознание и отечественная психолингвистика при исследовании речи ребенка отмечают динамизм речевого процесса, специфические его черты при продвижении от одного этапа к другому в овладении языком ребенком.

Рассматривая динамизм языка/речи как непрерывный процесс становления, следует обратить внимание на его социальный характер. По мысли А. А. Потебни, речь рождается из «бессвязного хаоса», «разрозненных стихий» языка [4, С. 28] и мысли. «Мысль, деятельность вполне внутренняя и субъективная, в слове становится чем-то внешним и ощущимым, становится объектом, внешним предметом для себя самой и посредством слуха уже как объект возвращается к первоначальному своему источнику» [Там же, С. 29].

Центральным звеном, соединяющим язык и мысль, является говорящий, в котором соединяются взаимодействия внешнего и внутреннего плана. Внешний план взаимодействия языковой системы и внутренней речи проявляется в дихотомии индивидуального и социального. Речь всегда индивидуальна, но ее стержень имеет социальную природу, поскольку ее становление и протекание всегда обусловлено социальной ситуацией. Итак, речь – это непрерывный процесс взаимодействия говорящего с внешним, социальным миром.

Взаимодействие внутреннего плана выражается в дихотомии мышления и речи. Не только язык становится в речи, но и мысль становится в слове: «...движение самого процесса от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове» [5, С. 306]. Однако человек не получает готового языка. Его становление и развитие проходит только при активном взаимодействии человека с внешней средой, в результате которого говорящий вступает в речевое общение и присваивает социальный и речевой опыт.

Динамический характер языка очень ярко проявляется себя в детской речи. Динамизм детской речи – один из отличительных признаков в освоении ребенком родного языка. Наша позиция может быть сформулирована таким образом: речь ребенка как неустойчивая динамическая структура обладает признаками лингвокреативности, связанной с эмоциональным восприятием мира и экспрессивной составляющей.

Динамизм детских высказываний проявляется себя в детском словотворчестве, лингвокреативности ребенка, мотивированности детских номинаций.

Под лингвокреативностью мы понимаем проявление лингвокреативного мышления при порождении речевого высказывания. «В отличие от других типов мышления, лингвокреативное мышление имеет двоякую направленность. Оно, с одной стороны, отражает окружающую человека действительность, с другой самым тесным образом связано с наличными ресурсами языка. Выбор необходимых строевых элементов при создании языковых единиц при лингвокреативном мышлении происходит стихийно» [6, С.198].

Лингвокреативность детского мышления отмечается многими исследователями. Так, Т. А. Гридина пишет: «Детская речь выступает как сфера проявления творческих способностей ребенка в использовании и переработке имеющегося языкового опыта, моделировании образа мира по собственным «лекалам» [7, С. 50].

Динамизм в освоении ребенком языковой структуры характеризуется этапностью в овладении фонетической системой языка, расширением и уточнением лексических значений слов и объема словарного запаса ребенка, усложнением в построении грамматических конструкций в отногенезе.

Давая содержательную характеристику динамике детской речи, следует обратить внимание на создание ребенком лексических инноваций при недостаточности опыта ребенка и потребностью в номинации вещей и явлений окружающего мира. А. Н. Гвоздев детские речевые инновации называл «образованиями по аналогии». Очевидно, что в основе образования ребенком

нового слова лежит усвоенная им словообразовательная модель. Т.Н. Ушакова выделяла три основных принципа образования детских новых слов:

- а) часть какого-нибудь слова («осколки слов») используются как целое слово: «Мы лепили—лепили и получилась лепь»—лепка из пластилина;
- б) к корню одного слова прибавляется окончание другого: пурга — «пургинки» (снегинки), помощь — «помогание», страшные — «страшность»;
- в) одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «ворушишки» - вор и врушишка, «бананас» - банан и ананас. [8]

При этом образованное ребенком слово становится синонимом по отношению к соответствующему слову нормативного языка.

Например: *Девочка (3 г.), пытаясь надеть колготки, восклицает: Тетя Лена!!! у меня ножка во второй ногав не влезает!* - Слово «ногав» образовано ребенком по аналогии с известным ей словом «рукав». *Маша (3 г.): — И нечего брови на меня бровить!* — Ребенок создает слово-синоним к нормативному «хмурить», однако детский окказионализм является мотивированным образованием по сравнению со словом из языка взрослых.

Детские инновации нередко несут в себе эмоциональную и экспрессивную составляющую, поскольку ребенок осваивает окружающее его пространство через эмоцию. Обратимся к примерам. *Пятилетний ребёнок разговаривает с бабушкой:— У вас в садике есть «живой уголок»? — Нет. У нас только наказательный уголок.* — Образованное слово «наказательный» ярко демонстрирует отношение ребенка к той жизненной ситуации, которую он определяет как отрицательную. Следующий пример обнаруживает не только порождение ребенком нового слова, но и понимание его эмоциональной составляющей: — *Поспевает груслика. Это потому, что осень и грустно, поэтому — груслика!*

Дети обладают особым языковым чутьем, интуицией. Именно в период своего речевого развития ребенок открыт для общения, он свободно, без стеснения говорит о том, что чувствует. Лексические инновации возникают спонтанно, вне всякого обдумывания, свидетельствуя о постижении ребенком окружающего мира, лингвокреативности его мышления, динамизме актов речетворчества.

Литература

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 4-е, испр. и доп. — Назрань : ООО «Пилигрим», 2005. — 376 с.
2. Цейтлин С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. - СПб. : Наука. 2004. - С. 275-278.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М. : Детство-пресс, 2007. — 472 с.
4. Потебня А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. Подготовка текста Ю. С. Рассказова и О. А. Сычева. Комментарии Ю. С. Рассказова. - М.: Издательство «Лабиринт», 1999. — 300 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. - М. : Лабиринт, 1996. - 416 с.
6. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление — М. : Наука, 1988. - 242 с.
7. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учебное пособие. — М. : Наука : Флинта, 2006. — 152 с.
8. Ушакова, Т. Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. - 1970. - № 6. - С. 114-127.

Драчук Н.В.

Кандидат филологических наук, Волгоградский филиал Академии труда и социальных отношений
СОКРАЩЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются различные способы сжатия текста, представленные в письменной деловой коммуникации. Показана специфика употребления лексических и графических сокращений в официально-деловом стиле.

Ключевые слова: деловая коммуникация, официально-деловой стиль, документный текст, аббревиатуры.

Drachuk N.V.

PhD in Philology, Volgograd Branch of Academy of Labour and Social Relations
ABBREVIATIONS IN WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION

Abstract

The article considers different ways of compression of the text presented in written business communication. The specificity of the using of lexical and graphic abbreviations in the official style is shown.

Keywords: written business communication, official style, documental text, abbreviations.

Деловая коммуникация — одна из самых распространенных форм социального взаимодействия — представлена в сфере коммерческих, административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Процесс коммуникации в деловой сфере предполагает письменную фиксацию юридически значимой информации, т.е. создание документов. Документ — это всегда результат текстовой деятельности, обусловленный «уровнем коммуникативно-прагматической компетенции, которая включает в себя знание словаря языка, типовых ситуаций общения, жанров текстов, стилевых разновидностей» [6, 32].

Рассматривая документный текст как «функционально, содержательно, структурно и нормативно завершенное речевое единство, являющееся основным коммуникативным компонентом документа» [2, 31], исследователи отмечают следующие его основные характеристики:

- 1) нейтральный тон изложения;
- 2) стандартизированность, т.е. использование определенного шаблона для построения текста;
- 3) регламентированность, предполагающая обращение к ограниченному набору языковых средств;
- 4) строгость, точность изложения, достигаемые за счет употребления специальных языковых средств, образующих относительно замкнутую систему деловой речи;
- 5) информативная насыщенность: авторы текстов документов стремятся передать максимум информации, используя при этом минимум языковых средств;
- 6) лаконичность (краткость) — экономное использование языковых средств, исключающее слова, не несущие необходимой информации, неоправданные повторы и т.д.

Необходимость соблюдения требований полноты передачи информации, с одной стороны, и краткости ее изложения, с другой, достигается за счет определенной текстовой организации, в том числе компрессии текста, предполагающей использование сокращений, направленных на создание более экономичных по сравнению с исходными структурами номинаций. В качестве основного признака слов-сокращений выступает усеченность составляющих в сравнении с базовой лексемой. Их появление объясняется стремлением к экономии места, высокой частотностью отдельных слов и словосочетаний, а также стремлением избежать лексического повтора [1, 72].

Традиционно исследователи различают два вида сокращенных слов: лексические сокращения (аббревиатуры) и графические. Нередко и те, и другие рассматриваются как аббревиатура, таким образом, данный термин трактуется в широком смысле. Однако большинство исследователей, сужая объем данного термина, относят к нему только сложносокращенные слова, образованные путем удаления части букв, слогов или же частей слов, так называемые лексические сокращения. Основным критерием, служащим

для их различия, выступает возможность их использования в устной речи. Тогда как графические сокращения, существующие лишь для зрительного восприятия, не выходят за пределы письменной речи.

В документном тексте активно представлены и аббревиатуры, и графические сокращения, фактически ни один документ не обходится без данных способов сокращения «площади» языковых знаков [5, 13]. Появление сокращений в деловой речи обусловлено как внешними факторами (социальная структура общества, производственные и деловые отношения), так и внутренними, собственно языковыми, к которым следует отнести, в первую очередь, закон языковой экономии. Немаловажным фактором оказывается и тенденция к уточнению, конкретизации, дифференциации, о чем свидетельствует активная аббревиатура собственных наименований: *Сбербанк, Промбанк, Внешэкономбанк, Инвестторгбанк; Минюст, Минэнерго, Минздравсоцразвития; Ростехнадзор, Рособрнадзор, Госпожнадзор, Госгортехнадзор.*

Однако любой документ представляет собой не только документный текст, но и набор реквизитов, определяемых целенаправленностью и функциональной связаннымостью деловой коммуникации. Порядок расположения реквизитов жестко регламентирован нормативно-правовыми актами, таким образом, документ в силу данной специфики имеет свою, довольно строгую архитектонику. О.П. Сологуб, рассматривая реквизиты в содержательном аспекте, обозначает их как структурно-семантические текстовые блоки [4, 18], несущие определенную информацию, не менее значимую для автора и адресата документа, чем та, что представлена в тексте. Таким образом, содержательная сторона реквизитов, выступающих в качестве «обязательных информационных элементов документа» [3, 35], также подчинена требованию точности и краткости, компрессия текста и здесь находит свое выражение.

Так, сокращения активно представлены в следующих реквизитах: наименование организации (*ООО «Стройэлектромонтаж», ООО «ЦС ТоргМАЗавто», МИ ФНС*), справочные данные об организации (*г. Волгоград, ул. Комсомольская, д. 34, к. 102, тел./факс, ОГРН, ИНН/КПП*), где нередко помимо адреса и контактной информации, указываются и банковские реквизиты, например: *р/с, к/с, л/с, БИК*. Реквизиты «адресат» и «подпись», требующие указания на наименование организации, также не обходятся без сокращений. Реквизит «место издания или составления документа» предполагает использование почтовых сокращений: *г. Волжский, р.п. Светлый Яр*. Дата и номер, свидетельствующие о придании юридической силы документу, также оформляются с помощью сокращений: *исх. № 112 от 14 марта 2012 г.* Требованием экономии места обусловлено использование сокращений в тексте документа и в различных отметках, свидетельствующих о работе с документами. Например, в отметке о наличии приложения: *программа конференции на 2 л. в 1 экз.*, в резолюции: *нач. отделом принять к руководству*, в отметке об исполнителе: *исп. В.Н. Зубков*, в отметке об исполнении документа: *пл. поручения поступили*.

Анализ лексических параметров текстовой организации документов позволяет говорить об активной аббревиатуры деловой речи. С точки зрения тематической представленности можно выделить следующие предметно-понятийные разряды аббревиатуры:

1) названия, связанные с государственным устройством и системой управления: *горсовет, избирком, исполком, Минтруд, Росархив*.

2) названия различных учреждений и организаций: *ЯМЗ (Ярославский моторный завод), Текстильегпром, Сбербанк, Горкомархитектуры, УФНС (Управление федеральной налоговой службы)*.

3) аббревиатуры, указывающие на организационно-правовую форму: *ОАО (открытое акционерное общество), СП (строительное предприятие), МУЗ (муниципальное учреждение здравоохранения)*.

4) наименования нормативно-правовых актов, документов: *ФЗ (федеральный закон), ОКПО (Общероссийский классификатор предприятий и организаций), ТК (Трудовой кодекс), СанПиН (санитарные правила и нормы)*.

5) наименования людей по роду деятельности: *зам. директора, зав. кафедрой, ИО председателя, главбух, юрисконсульт, техэксперт, горпрокурор*.

6) терминологическая и номенклатурная лексика: *НСИ (нормативно-справочная информация), документы ДСП (для служебного пользования), СЭД (система электронного документооборота), НДС (налог на добавленную стоимость), лифт ПП-0401 АП*.

С позиций структурной характеристики выделяются следующие типы аббревиатур:

1) инициальные (буквенные и звуковые): *ЮТК (Южная телекоммуникационная компания), ИНН (идентификационный номер налогоплательщика), ГУ (государственное учреждение), вуз, ссуз*.

2) слоговые: *обком, облсовпроф, Госкомстат, главбух*.

3) частично сокращенные слова (смешанный тип): *Ростехнадзор, Гострудинспекция, Спецавтохозяйство, профориентация, запчасти, техцентр, оргкомитет, промбезопасность, соцпакет*.

4) усечения: *зам., зав., ген. директор, фин. директор*.

В документах активно используются все виды графических сокращений. Однако наиболее представлены точечные: *г., руб., М.П. (место для печати), исх. (исходящий) и косолинейные: л/с, (лицевой счет), б/н (без номера), б/л (больничный лист)*. Тематически в сфере делового общения выделяются следующие группы графических сокращений (обозначены по мере убывания частотности использования):

1) сокращения, касающиеся справочной информации об организации, в том числе почтовые сокращения: *г., ул., пр., д., к., тел., р/с, к/с;*

2) сокращения, обозначающие временные рамки: *г., гг., г.р.*

3) сокращения деловой терминологии: *исх., вхд., исп.*;

4) сокращения единиц измерения: *кг, руб., тыс., шт., экз., л.;*

5) сокращения, обозначающие части (пункты, статьи) документов: *н., ст.;*

6) текстовые сокращения: *с.г., т.д., т.п., в т.ч.;*

7) сокращения в наименованиях должностей: *пом., гл. специалист, ст. контролер-кассир.*

8) обращения: *г-н, г-жа.*

Следует отметить, некоторые сокращения (например: *и.о., ф.и.о.*) проявляют тенденцию к превращению в аббревиатуры, о чем свидетельствует изменение написания: *ФИО участника, ИО председателя, Врио директора*.

Требование ясности и точности диктует использование общепринятых сокращений, в сфере делового общения активно используется унификация. Сокращения, в том числе и аббревиатуры, наиболее часто встречающиеся в деловом тексте, в большинстве представляют собой слой унифицированных лексических единиц. Однако анализ деловой документации показывает использование различных новообразований в области сжатия текста.

Примером тому могут служить такие сокращения, встречающиеся в письменной деловой коммуникации, как: *моб. телефон, доп. офис, пл. поруч., с/поселение, поход. книга*. О том, что данные сокращения не унифицированы, свидетельствуют и различные варианты их написания: *р/с (расчетный счет), р/сч.; к/с (корреспондентский счет), к/сч, кор. счет; тел./факс, т/факс, вхд./ вход. (входящий номер документа)*.

Аббревиатура документного текста также не ограничивается общепринятыми лексемами. Совершенно отчетливо выделяется тенденция к увеличению количества используемых аббревиатур, причем нередко в тексте появляются сокращения, противоречащие требованию однозначного прочтения: *ОИТ (отдел информационных технологий), УКВР ПП и ПО (управление*

кадров, воспитательной работы, профессиональной подготовки и психологического обеспечения), ОТСК и ТСО (отделение технических средств таможенного контроля и технических средств охраны), отдел ВЗЮЛ (отдел взыскания задолженности юридических лиц). Данные сокращения прозрачны для понимания только в пределах той организации, в которой они появились. Если учитывать, что они представлены в документах, которые предназначены для внутреннего пользования и не выходят за пределы организации, то появление подобных неолексем, безусловно, оправдано с позиций организации письменной речи. Однако следует учитывать, что нередко неолексизмы подобного рода неудобны для произношения и запоминания.

В последнее время словарный состав русского языка активно пополняется заимствованиями. Активизация иноязычных лексем отчетливо прослеживается и в официально-деловом стиле. Исследование лексического уровня текстовой организации документа позволяет выявить яркую особенность современного документного текста, демонстрирующую продуктивность аббревиации, – появление иноязычных аббревиатур: *PR статья, ART-менеджер, PEST-ресурсы, WEB-форма*. Причем нередко это аббревиатуры, освоенные на графическом, лексическом, словообразовательном уровнях: *SMS-сообщения/СМС информирование, IT-технологии/IT-служба, e-mail рассылка, промо-акция*.

Таким образом, деловой текст невозможно представить без сокращений, которые позволяют соблюсти требования информативности и краткости, предъявляемые к документам. «Функционирование подъязыков науки, производства, техники, делопроизводства порождает свои специфические аббревиатуры и сокращения. Этому явлению, приводящему к расширению текста, увеличению его объема, сопутствует обратная тенденция – создание кратких вариантов терминов и конденсация текста» [7], предполагающая сокращение его объема без потери содержащейся в нем информации. И хотя появление аббревиатурных лексем и графических сокращений нередко осложняется проблемами, возникающими при их написании, произношении, склонении, согласовании в тексте, совершенно очевидно можно отметить рост числа сокращений в письменной деловой коммуникации. Именно в текстах документов они употребляются в такой концентрации и с такой частотностью, что формируют их языковую специфику, выступая в качестве «опознавательных знаков» деловой речи.

Литература

1. Веселов П.В. Современное деловое письмо в промышленности. – М.: Изд-во стандартов, 1990. – 160 с.
2. Кушнерук С.П. Документная лингвистика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 256 с.
3. Лобашевская И.С. Жанры официально-деловой письменной речи: учеб. пособие. – Петропавловск-Камчатский: КамчатГТУ, 2007. – 91 с.
4. Сологуб О.П. Современный русский официально-деловой текст: функционально-генетический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Кемерово, 2009. – 45 с.
5. Тиболова М.И. Аббревиатуры-инновации: системно-описательный и лингвопрагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2011. – 21 с.
6. Токарев Г.В. Документная лингвистика: учеб пособие. – Тула: Арт-принт, 2010. – 125 с.
7. Чигридова Н.Ю. Речевое поведение коммуниканта в жанре деловых эпистолярий [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – <http://rspu.edu.ru/projects/deutsch/ras.html> (дата обращения 29.07.2013).

Зайкина З.М.

Студентка, Новосибирский государственный технический университет

ПОСТРОЕНИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ТРУД» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье представлена методика построения паремиологического поля концепта «Труд», репрезентируемого одноименной лексемой; проводится её этимологическое исследование, рассматривается её смысловая структура, а также деривационные и парадигматические связи. На основе полученных данных производится построение паремиологическое поле концепта «Труд». В заключении делаются выводы об отношении носителей русского языка к труду и его противоположному явлению – лени.

Ключевые слова: паремия, концепт, паремиологическое поле, этимология, семантика, деривационные и парадигматические связи.

Zaykina Z.M.

Student, Novosibirsk State Technical University

BUILDING OF PAREMIOLOGICAL FIELD OF CONCEPT «LABOUR» IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract

The article presents the method of constructing paremiological field of concept «Labour», which is represented by the same lexeme; there are etymology, semantic structure of the word «Labour» as well as its derivation and paradigmatic relations. Paremiological field of concept «Labour» is constructed based on findings. Finally, we make conclusion about Russian people's attitudes to labour and its opposite phenomenon – laziness.

Keywords: paroimia, concept, paremiological field, etymology, semantics, derivation, paradigmatic relations.

Язык – способ выражения мыслей и результатов познания того или иного объекта действительности человеком. В речевом использовании каждой единицы языка люди отражают свой жизненный опыт, особенности своих традиций и менталитета. Данная статья посвящена описанию паремий. Как известно, пословицы и поговорки основаны на многовековых наблюдениях конкретного народа и касаются предметов или явлений действительности. Благодаря изучению паремий можно выявить специфические характеристики концептов в менталитете носителей разных языков. Изучение паремиологического фонда даёт возможность исследователю вникнуть и понять культуру и менталитет того или иного народа.

В основе данного исследования лежит лингвокогнитивный подход, который рассматривает концепт как ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении [5].

Материалом исследования послужили «Русско-англо-немецкий словарь пословиц, поговорок, крылатых слов в Библейских изречениях» [1], «Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги» [2], «Русско-английский словарь пословиц и поговорок» [3], «Русско-английский словарь пословиц и поговорок» [4].

Для изучения паремиологического поля концепта «труд» в русской лингвокультуре был применён специальный метод, который включает 2 этапа. Прежде всего создание номинативного поля концепта и на его основе построение паремиологического поля концепта.

На первом этапе традиционно изучается этимология слова-репрезентанта, исследуется его смысловая структура, парадигматические и деривационные связи.

На втором этапе посредством сплошной выборки из словарей пословиц и поговорок отбираются паремии, прямо (со словом-репрезентантом) и косвенно (без слова-репрезентанта, но с его синонимами, антонимами и дериватами, а также с единицами, не содержащими данных слов, но соотносящимися со словом-репрезентантом по смыслу) относящиеся к рассматриваемому концепту. Отметим, что чем больше количества пословиц, тем точнее будет представление о том или ином концепте при исследовании.

Также важно добавить, что изучаемый нами концепт «Труд» будет включать и паремии, содержащие прямо противоположные значения слова-репрезентанта – «лень», «безделье» и т.п.

Следовательно, паремиологическое поле данного концепта будет строиться по полевому принципу, т.е. включать ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию. Для этого необходимо выделить когнитивные сектора и когнитивные признаки, входящие в концепт «труд», исходя из семантической структуры слова-репрезентанта. Рассуждая таким образом, введём дефиниции обозначенных понятий. По определению А. В. Рудаковой [6], когнитивный признак – это минимальный структурный компонент концепта, отражающий отдельную черту или признак концепта; когнитивный сектор – это совокупность когнитивных признаков в структуре когнитивного слоя, которые представляют собой характеристику отдельного аспекта когнитивного слоя концепта.

Следуя данной концепции, в ядро паремиологического поля будут входить те паремии, которые отражают значение и сущность концепта «Труд» на 100%. Следовательно, если изначально «труд» как понятие содержит положительную оценку, то в ядре он будет иметь такую же оценку.

Что касается ближней периферии, то пословицы, входящие в данную область поля, отображают значение и сущность изучаемого концепта не на 100%. Например, необходимо также рассматривать соотношение «человек : орудия труда», которыми он пользуется, так как трудиться без инструментов затруднительно. Следовательно, они играют важную роль в достижении результата так же, как и сама деятельность – труд.

Дальнняя периферия – это уровень паремиологического поля, который является границей между ближней и крайней периферией. В дальней периферии «труд» носит как положительную оценку, так и отрицательную оценку. В этом случае паремии имеют признаки, где труд отображается как положительный вид деятельности человека, так и отрицательный, при этом они входят в один и тот же когнитивный сектор. Таким образом, пословицы, признаки которых «мастер имеет результаты своего труда» и «мастер не имеет никаких результатов своего труда», имеют противоречивые друг другу значения, так как представители русской культуры нередко наблюдали, что сам мастер не имеет продукта своего труда. Несмотря на противоположные значения пословиц, они входят в один когнитивный сектор, так как пословицы отображают отношение одних и тех же объектов (явлений), которые репрезентируют концепт.

В область крайней периферии входят паремии, которые имеют только отрицательную коннотацию.

Так, концепт «труд» принимает достаточно объёмные семантические рамки, так как он захватывает и семантически противоположный ему край «лень». В область крайней периферии войдут все те пословицы, относящиеся к понятию лени, которое противопоставлено понятию труда и является отрицательной стороной рассматриваемого нами явления.

Следовательно, в ядро поля будут входить паремии, содержащие эксплицитные признаки исследуемого концепта, на ближней, дальней и крайней периферии будут размещаться паремии, содержащие менее эксплицитные и, соответственно, имплицитные признаки концепта.

Согласно описанной методике, прежде всего построим номинативное поле концепта «труд».

По данным «Этимологического словаря русского языка» [7] лексема *труд* сохраняет свой корень, который имелся в латинском, древнерусском и среднерусском языках, а также некоторые значения, которые она приобретала во время своего развития от других языков.

Изучение смысловой структуры лексемы *труд* показывает, что значения *работа, занятие, результат деятельности, усилие, направленное к достижению* чего-нибудь являются основными.

Данная лексема имеет большое число синонимов и несколько антонимов. Соотношение «труд» : «лень» является оппозициональным в сознании носителей русского языка.

Дериваты лексемы *труд* такие, как *трудиться, трудолюбивый, утрудиться, трудный*, образованы в основном суффиксальным, приставочно-суффиксальным, приставочным способом и с помощью сложения корней входят в состав паремий, образующих паремиологическое поле концепта «труд».

Далее рассмотрим структуру и содержание данного паремиологического поля.

Ядро паремиологического поля концепта «труд» содержит когнитивный сектор «труд необходим», включающий следующие когнитивные признаки: 1) «без труда не достигнешь успешного результата»: *без труды не вынешь и рубки из пруда; что пожнешь, то и сколотишь, что сколотишь, то и в амбар положишь; не потрудиться, так и хлеба не добиться; лето работает на зиму, а зима на лето; любишь кататься, люби и саночки возить* (28); 2) «труд нужно любить»: *клади картошку в окрошку, а любовь в дело; чтоб в почете быть, надо труд свой полюбить; люби дело - мастером будешь* (3). Всего в данную область паремиологического поля входит 31 пословица.

Представленные паремии отражают значение и важность труда на 100%. В действительности без труда ты не достигнешь успешного или желаемого результата.

Следующая область – ближняя периферия, содержащая пословицы, которые составляют когнитивный сектор «время, точность, посильность в труде». Данный сектор составляют пословицы, отображающие сущность концепта «труд» не на 100%. Это пословицы, в которых подразумевается то, что нужно трудиться для достижения положительных результатов, при этом необходимо всё делать качественно, выполнять свою работу в срок. В данный когнитивный сектор входят 19 паремий, которые имеют следующие когнитивные признаки:

1. «для достижения успешного результата трудиться нужно до конца»: *худому делу – худой конец; окончил дело, гуляй смело; не диво дело начать – диво кончить; не говори, чему учился, а показжи, чему научился* (5);
2. «трудиться нужно постепенно, тщательно вдумываюсь в свою работу»: *поспешишь – людей насмешишь; на глаз надейся, а отвесом проверяй; поспешность нужна только при ловле блох; скоро только блох ловят* (5);
3. «трудиться нужно вовремя»: *делу – время, потехе час; не начавши - думай, а начавши - делай; долго рассуждай, да скоро делай* (5);
4. «точность в работе»: *семь раз отмерь, один раз отрежь; на глаз надейся, а отвесом проверяй* (2);
5. «нужно трудиться над тем, что ты в состоянии сделать»: *господской работы не переработаешь; на чужой работе и солнце не движется* (2).

Следующие 17 паремий, которые входят в состав ближней периферии поля, образует когнитивный сектор «орудия труда – помочь в работе» и имеет такие когнитивные признаки, как 1) «орудие в труде играет большую роль»: *без веретена пряжи не спрядешь; без косы сена не накосишь; без снастей только блох ловить; топор одевает, топор обувает; худая снасть и отдохнуть не даст; без кистей кузнец, что без рук* (12) и 2) «состояние орудий труда как показатель отношения человека к труду»: *у кого больно чист инструмент, том плохой мастер; где сишито на живую нитку, там жди прорехи; у хорошего пильщика пила острыя* (5).

Данные пословицы отражают значимость орудия труда в деятельности, поэтому они входят в ближнюю периферию. Паремии рассматриваемого когнитивного сектора отображают не важность труда, а важность инструментов, без которых невозможно работать и достигать хороших результатов или продуктов деятельности.

Кроме этого, ближнюю периферию составляют и другие пословицы в количестве 7 единиц, которые входят в когнитивный сектор «важную роль играет человек в трудовой деятельности». В данном секторе пословицы отражают значение важности не только труда, но и участников, которые его выполняют, поэтому значение труда выражено не полностью. Входящие в эту область паремии имеют следующие когнитивные признаки:

1. «в коллективе и труд легче и результат успешнее»: *один в поле ни воин; одна пчела мало меда нанесет; дружно не грузно, а връзъ хоть брось* (3);
2. «люди оценивают человека, как он трудится»: *не одежда красит человека, а добрые дела; деревья смотри в плодах, а людей смотри в делах; какова пряха, такова на ней рубаха* (4).

Пословицы, входящие в область дальней периферии, в отличие от ближней периферии несут не только положительную оценку труда, но и отрицательную. Дальняя периферия – это пограничная область, включающая неоднозначное отношение человека к труду и составляющая когнитивный сектор «соотношения труда и результат работы мастера». К данной периферии относятся паремии в количестве 15 единиц, имеющие когнитивный признак «мастер никогда не имеет продуктов своего труда»: *сапожник без сапог; санник да колесник (телеежник), а выехать не на чем* (3). Пословицы, входящие в данный когнитивный сектор отображают отрицательную оценку труда, так как человек, который прикладывает усилия, не получает должного результата деятельности. Следовательно, труд в данном случае – напрасная деятельность человека.

В этот же когнитивный сектор входят пословицы, которые имеют признаки, указывающие на иную оценку труда: *всякая работа мастера хвалим; мастерства за плечами не носят, а с ним добро* и другие. Другими словами, данные пословицы в количестве 12 имеют когнитивный признак «успешного результата достигает мастер своего дела».

На крайней периферии паремиологического поля концепта «труд» находятся паремии, которые относятся к понятию «лень», противоположному понятию «труд». Для определения противоположного концепта мы обратились к парадигматическим (антонимичным) связям лексемы «труд», которая представляет рассматриваемый концепт.

В данный уровень поля входят пословицы в количестве 3 единиц, принадлежащие к когнитивному сектору «соотношение труда и лени» и имеющие когнитивный признак «желание избежать черной работы». Данный признак имеют пословицы *хорошио бы орать да рук не морить; нам бы так махать, чтобы мозолей не набивать; люди пахать, а он руками махать*.

Результаты данного исследования отражены в следующей таблице.

Таблица 1. Когнитивное содержание паремиологического поля концепта «труд»

Когнитивные сектора		Когнитивные признаки
Ядро концепта	1. труд необходим	1. без труда не достигнешь успешного результата
		2. труд нужно любить
	1. время, точность, посильность в труде	1. для достижения успешного результата трудиться нужно до конца
		2. трудиться нужно постепенно, тщательно вдумываясь в свою работу
		3. трудиться нужно вовремя
		4. точность в работе
		5. нужно трудиться над тем, что ты в состоянии сделать
	2. орудия труда - помощь в работе	1. орудие в труде играет большую роль
		2. состояние орудий труда как показатель отношения человека к труду
Ближняя периферия	3. важную роль играет человек в трудовой деятельности	1. в коллективе и труд легче и результат успешнее
		2. люди оценивают человека, как он трудится
Дальняя периферия	1. соотношения труда и результат работы мастера	1. мастер никогда не имеет продуктов своего труда
		2. успешного результата достигает мастер своего дела
Крайняя периферия	1. соотношение труда и лени	1. желание избежать черной работы

Данные таблицы указывают на то, что для носителей русского языка труд – необходимый вид деятельности, так как с помощью него можно достичь успешных результатов. Кроме этого, чтобы получить продукт от любого вида работы следует любить труд. Пословицы, которые имеют данные значения, входят в ядро паремиологического поля концепта «труд».

Трудовая деятельность для носителей русского языка связана с орудием труда, с временем выполнения работы и с такими человеческими качествами, как желание, любовь и усердие, которые играют важную роль для достижения результатов. Пословицы отображающие данное понимание, входят в ближнюю периферию поля.

В дальнюю периферию входят пословицы, которые показывают отношение одних и тех же объектов (явлений), репрезентирующих концепт «труд», а именно: соотношение труда и результата работы мастера. В русских пословицах отражено, что мастер может иметь результат своего труда, а может и не достичь успехов в данном виде деятельности, поэтому данное соотношение объектов (явлений) носит как положительный, так и отрицательный характер.

В сознании русского народа труду противопоставляется лень, которая в данном исследовании выражена в паремиях, которые отображают смысл нежелания я выполнения черной работы.

Литература

1. Адамия Н.Л. Русско-англо-немецкий словарь пословиц, поговорок, крылатых слов в Библейских изречениях. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 344 с.
2. Бодрова Ю.В. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 159 с.
3. Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц. – СПб.: МИК / Лань, 1996. – 352 с.
4. Маргулис А., Холодная А. Русско-английский словарь пословиц и поговорок, 2000. – 487 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-Когнитивный анализ языка. Русский язык и языковая личность. – Воронеж: «ИСТОКИ», 2007. – С. 252.
6. Рудакова А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика. – Воронеж: «Истоки», 2004. – С. 80.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка, 1986. URL: <http://vasmer.slovaronline.com> (дата обращения 28.02.2013).

Королькова О.О.

Кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕСТОВ, АНАЛОГИЧНЫМ ОТГЛАГОЛЬНЫМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОСЛОВАРЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

В статье рассмотрены способы образования жестов русского жестового языка, аналогичных отглагольным существительным. Материалы исследования представляют интерес для лингвистов, сурдопереводчиков и сурдопедагогов.

Ключевые слова: русский жестовый язык, жесты, способы образования жестов.

Korolkova O.O.

PhD in philology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

METHODS OF DERIVATION GESTURES SIMILAR VERBAL NOUN (BASED ON VIDEO DICTIONARY OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE)

Abstract

In the article the methods of derivation the Russian sign language gestures, similar to a verbal noun. Materials of this study are of interest to linguists, interpreters and surdopedagogues.

Keywords: Russian sign language, gestures, methods of derivation.

30 декабря 2012 г. русский жестовый язык (далее – РЖЯ) признан официальным языком глухих и слабослышащих граждан Российской Федерации [1], следовательно, должен иметь до сих пор отсутствовавшее свое академическое описание. Вопрос о необходимости лингвистического изучения РЖЯ был сформулирован в 1990-е гг. А.А. Кибrikом [2], популярное описание русского жестового языка было сделано дефектологом Г.Л. Зайцевой [3]. Анализ лексикографических, теоретических и эмпирических источников позволил нам сделать вывод о том, что РЖЯ обладает своей грамматической системой, включающей в себя словообразование, морфологию и синтаксис [4], и выявить некоторые ее особенности [5-7].

В результате исследования материалов видеословаря русского жестового языка [8] нами были выделены жесты, аналоги которых – существительные, мотивированные глаголами.

Цель данной статьи – описание особенностей образования жестов, аналогичных отглагольным существительным.

«В системе существительных, мотивированных глаголами, слова с общим словообразовательным значением «носитель процессуального признака» противопоставлены словам со значением отвлеченного действия (состояния)» [9, с. 140].

В РЖЯ нами также были выделены две группы жестов, аналогичных существительным со значением «носитель процессуального признака» и существительным со значением «отвлеченного процессуального признака».

Группа 1. Жесты, аналогичные существительным со значением «носитель процессуального признака».

Значение жестов этой группы конкретизируется в следующих типах: «субъект действия» (обычно лицо), «орудие, средство осуществления действия», «объект действия», «результат действия» [9].

Анализ материалов видеословаря [8] позволил нам разбить жесты первой группы на 8 подгрупп:

- 1) жесты, аналогичные существительным со значением «субъект действия»;
- 2) жесты, аналогичные существительным со значением «носитель процессуального признака, лицо женского пола»;
- 3) жесты, аналогичные существительным со значением «предмет, характеризующийся действием, названным мотивирующим словом»;
- 4) жесты, аналогичные существительным со значением «приспособление (орудие, предмет), предназначенный для совершения действия»;
- 5) жесты, аналогичные существительным со значением «результат или объект действия»;
- 6) жесты, аналогичные существительным со значением « помещение, предназначенное для производства действия, названного мотивирующим словом»;
- 7) жесты, аналогичные существительным со значением «место действия»;
- 8) жесты, аналогичные существительным со значением «свойство, проявляющееся как способность к названному действию».

Охарактеризуем каждую из выделенных подгрупп.

Подгруппа 1. Жесты, аналогичные существительным со значением «предмет, характеризующийся действием, названным мотивирующим словом».

Существительные подгруппы со значением «субъект действия» в русском звучащем языке образуются от глаголов с помощью суффиксов **-тель**, **-ник**, **-щик/-чик**, **-льщик**, **-льник**, **-ей**, **-лец**, **-ак/-як**, **-ач**, **-ун**.

В РЖЯ им аналогичны жесты **БОЕЦ**, **БОЛТУН**, **ЖЕНИХ**, **ЖИТЕЛЬ**, **ДУБЛЁР**, **ИНСТРУКТОР**, **СВАРЩИК**, **ЛЁТЧИК**, **ПЕРЕВОДЧИК**, **ПИСАТЕЛЬ**, **ПОМОЩНИК**, **ПРЕДСТАВИТЕЛЬ**, **РОДИТЕЛИ**, **УЧИТЕЛЬ**, **ЧИТАТЕЛЬ**, **УЧЕНИК**.

Жесты **БОЕЦ**, **ЛЁТЧИК**, **ПЕРЕВОДЧИК**, **ПИСАТЕЛЬ**, **ЧИТАТЕЛЬ**, **УЧЕНИК** образуются одинаково: к жесту-номинативу, аналогом которого в русском языке является глагол, добавляется жест **ЧЕЛОВЕК**. Следует заметить, что слово **ученик** образуется в русском языке от слова **учить**; в русском жестовом языке жест **УЧЕНИК** образуется от жеста **УЧИТЬСЯ**.

Нам не удалось определить способ образования жестов **БОЛТУН**, **ЖЕНИХ**, **ЖИТЕЛЬ**, **ДУБЛЁР**, **ИНСТРУКТОР**, **СВАРЩИК**, **ПОМОЩНИК**, **ПРЕДСТАВИТЕЛЬ**, **РОДИТЕЛИ** из-за отсутствия в видеословаре роликов с мотивирующими жестами-глаголами.

Подгруппа 2. Жесты, аналогичные существительным со значением «носитель процессуального признака, лицо женского пола».

Существительные со значением «носитель процессуального признака, лицо женского пола» образуются в русском языке с помощью суффикса **-и-**.

Данной модели соответствует существительное **швея**. В русском жестовом языке существует единственный жест **ШИТЬ**, аналогичный слову русского языка, который образуется путем добавления к жесту-номинативу жеста **ЧЕЛОВЕК**.

Подгруппа 3. Жесты, аналогичные существительным со значением «предмет, характеризующийся действием, названным мотивирующим словом».

В данную подгруппу входят жесты ИГРУШКА, КАТОК, КАТУШКА, ИЗВЕСТИЕ, СТОЯНКА, ПРИЧЁСКА.

Жест ИГРУШКА имеет в своем составе жест ИГРАТЬ.

Жесты СТОЯНКА и СТОЯТЬ не имеют в исполнении ничего общего.

В исполнении жестов ПРИЧЁСКА и ПРИЧЕСАТЬ общей является только локализация руки/рук возле головы.

Определить способ образования жестов КАТОК, КАТУШКА, ИЗВЕСТИЕ невозможно, т.к. в видеословаре отсутствуют мотивирующие жесты-глаголы.

Подгруппа 4. Жесты, аналогичные существительным со значением «приспособление (орудие, предмет), предназначенный для совершения действия».

Существительные со значением «приспособление (орудие, предмет), предназначенный для совершения действия» могут быть образованы суффиксальным и приставочно-суффиксальным способами. В русском жестовом языке им соответствуют жесты БУДИЛЬНИК, НАПИЛЬНИК, СВЕЧА, КЛЮВ, ЗАМАЗКА, МАЗЬ, ПЛАВКИ, РАСЧЁСКА.

Жест МАЗЬ состоит из жестов МАЗАТЬ и ЛЕЧЕНИЕ.

Жест РАСЧЁСКА является сочетанием жестов ПРИЧЕСАТЬ и контурного изображения предмета для этого действия.

Имитирующий жест БУДИЛЬНИК, имеющий абсолютно одинаковое исполнение с жестом ЗВОНОК, не имеет ничего общего с имитирующим жестом БУДИТЬ. При исполнении жеста КЛЮВ говорящий рисует контур клюва, в то время как жест КЛЕВАТЬ является имитирующим процесс клевания. Жесты ЗАМАЗКА и МАЗАТЬ имеют различное исполнение. Жесты ПЛАВКИ и ПЛАВАТЬ не имеют ничего общего в исполнении: первый жест рисует контур одежды для плавания, а второй имитирует процесс плавания.

Из-за отсутствия в видеословаре жестов СВЕТИТЬ и ПИЛИТЬ невозможно описать образование жестов СВЕЧА и НАПИЛЬНИК.

Подгруппа 5. Жесты, аналогичные существительным со значением «результат или объект действия».

В состав подгруппы входят жесты ОБВАЛ, ПРОВАЛ, СВАЛКА, РАЗВАЛИНА, УБОРКА, ПОКУПКА, ДУБЛИКАТ, ВЫИГРЫШ, ИЗДЕЛИЕ, ПОДДЕЛКА, ЗАМЕТКА, ЗАПИСКА, СПИСОК, ПИСЬМО, РАСПИСКА, ПЛАТА, ЗАРПЛАТА, РАСПЛАТА, ЗАРАБОТОК, РАССВЕТ, ПОПЫТКА, ЗАЯВКА, ЗАЯВКА2, ВЫШИВАНИЕ, ДОВЕРЕННОСТЬ, ПОВЯЗКА, ПЕРЕГОВОРЫ, ЗАГАДКА, ДОГАДКА, ПОГОВОРКА, ПЕРЕЛОМ, ПОДАРОК, ПОДАРОК2. В русском языке существительные с названным значением образуются с помощью нулевого суффикса, суффикса -к(а) или с помощью приставки и суффикса одновременно.

Имеют одинаковое исполнение жесты ПЛАТА и ПЛАТИТЬ, ПОПЫТКА и ПЫТАТЬСЯ, ЗАЯВКА2 и ЗАЯВИТЬ2 (устно), ЗАЯВКА и ЗАЯВИТЬ (письменно), ВЫШИВАНИЕ и ШИТЬ2 (вручную), ПЕРЕЛОМ и ЛОМАТЬ.

Исполнение жеста УБОРКА отличается от исполнения жеста УБИРАТЬ только перебирательными движениями пальцев. Исполнение жестов ПРОВАЛ и ОБВАЛ имеет различие только в конфигурации.

В состав жестов ИЗДЕЛИЕ (хотя и однократно) и ПОДДЕЛКА входит жест ДЕЛАТЬ, исполнение названных жестов характеризуется добавлением дополнительной составляющей. Второй составляющей жеста ПЕРЕГОВОРЫ является жест ГОВОРИТЬ. В состав жестов РАСПИСКА и ЗАПИСКА в качестве первой части входит жест ПИСАТЬ. Жесты ПОКУПКА и КУПИТЬ имеют общее движение правой руки над раскрытым ладонью левой рукой от себя, т.е. оба являются двуручными, но характеризуются различным поворотом корпуса говорящего и направлением его взгляда.

Имеют различное исполнение жесты ПОГОВОРКА и ГОВОРИТЬ, ПОДДЕЛКА2 (документов) и ПОДДЕЛКА, СПИСОК и ПИСАТЬ, ПИСЬМО и ПИСАТЬ, ЗАРПЛАТА и ПЛАТИТЬ, РАСПЛАТА и ПЛАТИТЬ, ВЫИГРЫШ и ИГРАТЬ (жест ВЫИГРЫВАТЬ отсутствует). Жест ЗАМЕТКА имеет значение «один из письменных жанров», жест ЗАМЕТИТЬ – «увидеть», поэтому в исполнении этих жестов также нет ничего общего.

В видеословаре отсутствуют материалы об исполнении жестов-глаголов, мотивирующих жесты СВАЛКА, РАЗВАЛИНА, ДУБЛИКАТ, ЗАПИСКА, РАСПИСКА, ЗАРАБОТОК, РАССВЕТ, ДОВЕРЕННОСТЬ, ПОВЯЗКА, ЗАГАДКА, ДОГАДКА, ПОДАРОК, ПОДАРОК2, следовательно, описать образование данных жестов невозможно.

Подгруппа 6. Существительные со значением « помещение, предназначенное для производства действия, названного мотивирующим словом», образуются в русском языке с помощью суффикса -ль(я). В РЖЯ им аналогичны жесты СПАЛЬНЯ, ЧИТАЛЬНЯ. Жест СПАЛЬНЯ исполняется аналогично жесту КРОВАТЬ, жест СПАЛЬНЯ2 представляет собой последовательное исполнение жестов КРОВАТЬ и КОМНАТА.

Описание образования жеста ЧИТАЛЬНЯ невозможно из-за отсутствия в видеословаре ролика с исполнением жеста ЧИТАТЬ.

Подгруппа 7. Жесты, аналогичные существительным со значением «место действия».

В русском языке с помощью нулевого суффикса от глаголов образуются существительные со значением «место действия», например: вход, выход, переход. В русском жестовом языке нами были выделены жесты с такими же названиями. Жесты ВХОД и ВЫХОД не имеют ничего сходного с исполнением жеста ХОДИТЬ. Между собой эти похожи движением от себя, однако при исполнении жеста ВХОД правая рука выполняет движение над левой, а при исполнении жеста ВЫХОД – под левой рукой.

Жест ПЕРЕХОД и ХОДИТЬ похожи локализацией, конфигурацией и исполнением; в отличие от жеста ХОДИТЬ, жест ПЕРЕХОД двуручный.

Подгруппа 8. Жесты, аналогичные существительным со значением «свойство, проявляющееся как способность к названному действию».

В РЖЯ существует жест УСПЕВАЕМОСТЬ, аналогичный существительному со значением «свойство, проявляющееся как способность к названному действию», однако установить способ его образования нет возможности из-за отсутствия в видеословаре мотивирующего глагола.

Группа 2. Существительные со значением «отвлеченного процессуального признака» (отвлеченного действия) образуются от глаголов с помощью суффиксов -ени-, -ани-, -ни-, -ти-, -и-, -ств(о), -б(а), -ель-ль-, -ень-, -овь-, -ость и нулевого суффикса.

В РЖЯ им аналогичны названия жестов РАЗВЛЕЧЕНИЕ, УВЛЕЧЕНИЕ, ВОЛНЕНИЕ, ИЗВИНЕНИЕ, ДАВЛЕНИЕ, ОБЪЕДИНЕНИЕ, СОЕДИНЕНИЕ, УРАВНЕНИЕ, ИЗУЧЕНИЕ, УЧЕНИЕ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ЛЕЧЕНИЕ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ, ПРАВЛЕНИЕ, ПОСВЯЩЕНИЕ, РАЗМЕЩЕНИЕ, РОЖДЕНИЕ, НАРУШЕНИЕ, РАЗРУШЕНИЕ, ПЕРЕЧИСЛЕНИЕ, ОТЧИСЛЕНИЕ, ОБЪЯВЛЕНИЕ, ЗАЯВЛЕНИЕ, ОБЪЯСНЕНИЕ, ПОЯСНЕНИЕ, УГОЩЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ИЗГНАНИЕ, НАИМЕНОВАНИЕ, ОТРИЦАНИЕ, ПРОЩАНИЕ, ДОВЕРИЕ, ОТКРЫТИЕ, ДЕЙСТВИЕ, ПУТЕШЕСТВИЕ, РАВНОВЕСИЕ, БЕЗУМИЕ, ПЕНИЕ, ЗНАКОМСТВО, ВМЕШАТЕЛЬСТВО, ХОДАТАЙСТВО, БОРЬБА, ДРУЖБА, ЖЕНИТЬБА, СТРЕЛЬБА, УЧЁБА, ХОДЬБА, ЛИВЕНЬ, ЛЮБОВЬ, БЕРЕЖЛИВОСТЬ, БЕГ, ПЕРЕВОД, ДОГОВОР, РАЗГОВОР, УГОВОР, ВЫГОВОР, ИГРА, ПОКЛОН, ПОИСК, РОЗЫСК, ИЗМЕНА, ОБМЕН, ПЕРЕПИСКА, РОСПИСЬ, ОТЧЁТ, РАСЧЁТ1, РАСЧЁТ2, РАСЧЁТ3, РАСЧЁТ4, ХОД, ПОХОД, ПОХОД2, ПРИХОД, ШАГ, РАССТРЕЛ.

Совпадают по исполнению жесты БЕГ и БЕЖАТЬ, ДАВЛЕНИЕ и ДАВИТЬ, ЗАЯВЛЕНИЕ и ЗАЯВИТЬ, ИГРА и ИГРАТЬ, УЧЁБА и УЧИТЬСЯ, УЧЕНИЕ и УЧИТЬСЯ, ЗНАНИЕ и ЗНАТЬ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ и ПРЕДЛАГАТЬ, РАЗГОВОР и ГОВОРИТЬ (жест РАЗГОВАРИВАТЬ отсутствует), РОЗЫСК и ИСКАТЬ (жест РАЗЫСКИВАТЬ отсутствует), ПОИСК и ИСКАТЬ, ПЕРЕВОД и ПЕРЕВЕСТИ, ОТРИЦАНИЕ и ОТРИЦАТЬ.

Первая составляющая жеста ИЗУЧЕНИЕ совпадает по исполнению с жестом УЧИТЬСЯ с оговоркой, что в жесте УЧИТЬСЯ она исполняется дважды, а в жесте ИЗУЧЕНИЕ – один раз. Жест ПРАВЛЕНИЕ имеет первой составляющей жест ПРАВИТЬ. Жесты ОБМЕН и МЕНЯТЬСЯ отличаются конфигурацией: при исполнении жеста ОБМЕН вперед вытянуты большие пальцы, а при исполнении жеста МЕНЯТЬСЯ – указательные. Имеется сходство движения при исполнении жестов ПОКЛОН и КЛАНЯТЬСЯ: дугообразное движение правой руки вперед от говорящего сопровождает наклон головы, однако жесты имеют различные локализацию, амплитуду, количество составляющих и характеристику одноручный/двуручный. Жест ДОГОВОРИТЬСЯ – первая составляющая жеста ДОГОВОР. Конфигурация и локализация являются общими для двуручных жестов ДЕЙСТВИЕ и ДЕЙСТВОВАТЬ.

Имеют абсолютно разное исполнение жесты ЛЮБОВЬ и ЛЮБИТЬ, ЛИВЕНЬ и ЛИТЬ, ШАГ и ШАГАТЬ, ИЗМЕНА и ИЗМЕНИТЬ, ОТКРЫТИЕ и ОТКРЫТЬ, ОТКРЫТИЕ и ОТКРЫТЬ2, ХОД (имитирующий передвижение шахматной фигуры) и ХОДИТЬ, ХОДЬБА и ХОДИТЬ, ПОХОД, ПОХОД2 и ХОДИТЬ, ПРИХОД и ХОДИТЬ.

В анализируемом видеословаре не имеют мотивирующих жестов-глаголов жесты РАЗВЛЕЧЕНИЕ, УВЛЕЧЕНИЕ, ВОЛНЕНИЕ, ИЗВИНИЕ, ОБЪЕДИНЕНИЕ, СОЕДИНЕНИЕ, УРАВНЕНИЕ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ЛЕЧЕНИЕ, ПОСВЯЩЕНИЕ, РАЗМЕЩЕНИЕ, РАЗРУШЕНИЕ, НАРУШЕНИЕ, РОЖДЕНИЕ, ПЕРЕЧИСЛЕНИЕ, ОТЧИСЛЕНИЕ, ОБЪЯВЛЕНИЕ, ОБЪЯСНЕНИЕ, ПОЯСНЕНИЕ, УГОЩЕНИЕ, ИЗГНАНИЕ, НАИМЕНОВАНИЕ, ПРОЩАНИЕ, ПУТЕШЕСТВИЕ, ПЕНИЕ, БЕЗУМИЕ, ДОВЕРИЕ, РАВНОВЕСИЕ, ВМЕШАТЕЛЬСТВО, ЗНАКОМСТВО, ХОДАТАЙСТВО, БОРЬБА, СТРЕЛЬБА, ЖЕНИТЬБА, ДРУЖБА, БЕРЕЖЛИВОСТЬ, РОСПИСЬ, ПЕРЕПИСКА, ВЫГОВОР, УГОВОР, РАССТРЕЛ, ОТЧЁТ, РАСЧЁТ1, РАСЧЁТ2, РАСЧЁТ3, РАСЧЁТ4.

С помощью суффикса *-ок* в русском языке образуются существительные со значением «отдельный акт действия». Названным существительным в РЖЯ соответствует жест ЗВОНОК, который образован от имитирующего жеста ЗВЕНЕТЬ путем отбрасывания второй его составляющей.

Анализ материалов видеословаря русского жестового языка позволил нам сделать следующие выводы о способах образования в РЖЯ жестов, аналогичных отглагольным именам существительным.

1. Жесты, аналогичные существительным со значением «субъект действия» и

«носитель процессуального признака, лицо женского пола» имеют одинаковую модель образования: к жесту-номинативу, аналогом которого в русском языке является глагол, добавляется жест ЧЕЛОВЕК. Таким же способом могут образовываться жесты, имеющие в русском языке мотивирующее слово – существительное.

2. Ряд жестов, аналогичных неодушевленным существительным, и мотивирующих их жестов-глаголов имеют одинаковое исполнение, что позволило Г.Л. Зайцевой выдвинуть тезис об отсутствии в РЖЯ частей речи.

3. Некоторые жесты, аналогичные отглагольным неодушевленным существительным, имеют в качестве составляющей мотивирующий жест-глагол.

4. Нами были выявлены случаи различия в составляющих жеста (направлении и характере движения, локализации, формы руки, или конфигурации, а также ориентации ладони) как одного из способов образования жеста-существительного.

5. Одним из способов словообразования является усечение. Аналогичный способ образования жестов свойственен и РЖЯ.

6. Полное несовпадение исполнения также является способом образования жестов, аналогичных отглагольным существительным.

7. Из-за отсутствия в видеословаре ряда мотивирующих жестов-глаголов не удалось установить способ образования некоторых жестов-существительных.

Литература

1. Федеральный закон N 296-ФЗ от 30 декабря 2012 г. «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.ctnd.ru/document/902389665> (дата обращения: 31.12.2012).
2. Кибрик А.А. О важности лингвистического изучения русского жестового языка [Электронный ресурс]. URL: <http://signlang.ru/science/read/kibrikl/> (дата обращения: 01.10.2010)
3. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
4. Королькова О.О. Концепция построения грамматической системы русского жестового языка (К постановке проблемы) // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 226-233.
5. Королькова О.О. Особенности словообразования русского жестового языка // Современная лингвистика и межкультурная коммуникация: монография / О.А. Березина, Е.Н. Грушечная, Т.В. Ицкович [и др.]. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – С. 98-152.
6. Королькова О.О. Морфология русского жестового языка / Лингвистика и межкультурная коммуникация: монография. Кн. 3 / О.А. Березина, Н.В. Бизюков, О.О. Королькова [и др.]. – Красноярск, 2011. – С. 60-87.
7. Королькова О.О. Особенности синтаксиса русского жестового языка // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – № 11 (6) (Гуманитарные и общественные науки). – С. 1638-1648.
8. Видеословарь русского жестового языка. Новосибирск: ИСР НГТУ, 2011.
9. Русская грамматика. В 2 т. Т. 1. М., 1980.

Кузнецова Е.А.

Кандидат филологических наук, ассистент, Южный федеральный университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОСТАВЛЯЮЩИХ «ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ» КАК ГЕНДЕРНОГО СТЕРЕОТИПА, В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ БРИТАНИИ

Аннотация

Исследование фразеологических единиц, составляющих «образ женщины» как гендерного стереотипа, должно проходить не только на материале лексикографических источников, но и в контексте художественных произведений, где фразеологические единицы рассматриваются с учетом различных факторов, существенных для их адекватной интерпретации.

Ключевые слова: фразеологические единицы, гендер, художественный дискурс

Kuznetsova E.A.

PhD of philology, assistance lecturer, South Federal University

FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONSTITUTING THE IMAGE OF WOMEN AS A GENDER STEREOTYPE IN THE LITERARY DISCOURSE OF BRITAIN

Study of phraseological units constituting the image of women as a gender stereotype, should take place not only on the material of lexicographic sources, but in the context of literary discourse, where phraseological units are considered in light of various factors that are essential for their adequate interpretation.

Keywords: phraseological units, gender, literary discourse.

Исследование фразеологических единиц (далее ФЕ), составляющих «образ женщины» как гендерного стереотипа, лишь на материале данных словарей, на наш взгляд, является неполным, поскольку необходимым условием существования любых единиц языка, в том числе и единиц фразеологического фонда, является их актуализация, то есть функциональный аспект в языке. Входя в состав художественного текста, ФЕ воспринимаются как часть целого, ассоциирующиеся с ним всеми компонентами своего содержания, как компонент текста. В связи с этим, то национально-оценочное и национально-эмоциональное отношение, которое зафиксировано в их коннотативном значении изначально, в рамках текста может либо сохраняться, либо дополняться, либо полностью нивелироваться. Именно этим фактором и обусловлен наш интерес к исследованию функционирования ФЕ, составляющих «образ женщины» как гендерного стереотипа, в художественном дискурсе Британии. Материалом послужили примеры ФЕ из произведений художественной литературы британских писателей XX в. При этом, ФЕ, фиксирующие «образ женщины» как гендерный стереотип, одновременно актуализируют в себе тематически обусловленные эмоционально-оценочные признаки данного стереотипа в соответствии с аксиологической шкалой конкретной лингвокультуры и образуют бинарную систему оппозиций по признаку «личное – социальное». Первый признак – это разнообразные характеристики человека, а именно внешность, возраст, черты его характера, а второй – социальные роли человека, которые он выполняет в обществе. Последний признак также может быть представлено в виде оппозиции «внутреннее» - «внешнее». Под внутренним социальным пространством понимается приватная сфера, то есть социальный статус женщины. Под внешним социальным пространством понимается публичная сфера, то есть профессиональная деятельность.

Признак «Возраст» с его семантическими компонентами «молодость» и «старость» представлен двумя наиболее часто встречающимися и употребляемыми в художественном дискурсе ФЕ: *a dolly bird* – молоденькая и привлекательная глупышка и *old trout* – старая карга, старая перечница.

Margaret examined the pale-blue Breton sailor hat with the enormous upturned brim that by sheer luck exactly toned with my dress and jacket.

- *Not a trace. You look a dolly bird. Careful with that hat when you get into the mini.*

Dickie studied my skirt.

- *Is that a proper mini-skirt, Jo?*

-No. It's only two inches above my knees; a proper mini should be at least six. I thought with this hat this dress was short enough. Anyway, it's my best.

- *Can you sit down in it? -asked Margaret.*

- *With care and a large handbag to slap on my knees [1].*

В данном контексте ФЕ *dolly bird* не утеряла своего первоначального значения, однако этот пример особенно подчёркивает сопутствующий компонент основному значению – «легкомыслие, ветренность». Джо обсуждает со своими подругами Маргарет и Дики свой наряд, а именно, мини-юбку. Она так коротка, что присесть можно изрядно постаравшись, прикрыв колени огромной сумкой – *with care and a large handbag to slap on my knees*. Джо абсолютно легкомысленна при выборе такого наряда, она не думает о том, что это вульгарно и может навлечь на неё неприятности.

В следующем примере реализована ФЕ *old trout*, которая употребляется для наименования женщины преклонного возраста. Однако в контексте у данной ФЕ помимо признака «возраст» появляются сопутствующая характеристика – сварливость, выраженная лексемой *disagreeable*:

The old lady struggled for a bit and then subsided back into her chair.

- *I can't! - she said. I really can't. I'm sorry, but I can't walk!*

For a moment I thought Clara was going to give the old woman a piece of her mind. Didn't she understand? You don't get better down at the First Spiritualist Church. You get Healed. The two are not necessarily the same thing at all. And she hadn't said when the disagreeable old trout was going to walk. It might be next week or a year next Tuesday [2].

Признак «Внешность» с его семантическими компонентами «привлекательность», «сексуальность»/ «непривлекательность» описывается такими часто употребляемыми ФЕ как *a slick chick* – привлекательная девушка, *hot stuff* – сексапильная молодая женщина и *plain Jane* – некрасивая девушка, дурнушка.

Joe, a friend from school, had been due to meet him there, half an hour earlier. Joe's absence almost certainly meant that he had succeeded in persuading a girl called Jill into going out with him. Peter was feeling irritable, partly because Joe's putative success contrasted with his own failure to acquire a girlfriend, and partly because Jill was reputed to be hot stuff, a slick chick who positively demanded to go all the way [3].

В приведённом выше примере чётко прослеживается роль внешности для девушки: Джо свободна, и сама решает с кем и когда встречаться, что не может не раздражать Петера, поскольку такой девушкой управлять намного сложнее. Вторая причина раздражительности Петера заключается в том, что она пользуется большим успехом среди мужчин, чем он женщин. Именно по этой причине с давних времен привлекательную женщину считали продолжением нечистой силы.

В следующем примере значение ФЕ *plain Jane* остаётся неизменным –

это девушка-дурнушка. Её внешность не позволяет ей отстаивать свои права, даже когда речь идёт о любви, и она спокойно выслушивает комментарии своей подруги об её намерении «отбить» у неё жениха. То есть данная ФЕ описывает непривлекательную девушку робкого характера, что подтверждается следующим примером:

- *Does it hurt to think about a friend once in a while?*

-Pass me a scone and don't use that tone of voice with me. It's more than just thinking about him, isn't it. You're sick with love for him, but he'd never give a plain Jane like you a second's thought. Yet if I could make him notice me perhaps he might consider me suitability as a wife. As we're so poor, it would be an advantage if I could marry someone with money. It certainly would. No one would be more grateful than I if I could stop looking at every penny <...> What about Mr Chambers? He's more likely to suit you [4].

Признак «Интеллект» в художественных произведениях не находит ярко отрицательной характеристики. ФЕ, характеризующие женщину с точки зрения данного признака, используются в произведениях для того, чтобы показать, что в стрессовых ситуациях, женская логика и ум абсолютно отключаются, и женщины начинают вести себя глупо и необдуманно, что не говорит об отсутствии собственно ментального признака у женщин как такового. Примером служит ФЕ *dumb Dora* – глупышка в приведённом ниже контексте:

-*Stop, stop - sh- shaking me, - she managed, when the brunt of his temper had subsided.*

-*I didn't mean -I mean, I did, but I - I thought you loved her -I thought. Oh, I don't know what to think, I'm so confused, - she finished unhappily.*

He shook her again, scowling.

*-Of course I don't love her, you stupid woman. I'd never been in love in my life till you, my dumb Dora, came along.
He stared at her furiously [5].*

Признак «Социальный статус» реализован такими полярными ФЕ, как *one's good lady* – супруга и *fancy woman* – любовница, содержанка. Наличие лексем *good* и *lady* в первой ФЕ говорит о том, что супруга – это, прежде всего, хорошо воспитанная леди, с хорошим характером и манерами, с которой приятно появляться в свет. В художественных текстах, данная ФЕ не приобретает какие-нибудь дополнительные характеристики и переводится как «супруга»:

By now they had reached the end of the Gardens, and found several people admiring the view across the river. On the opposite bank, Greenwich Palace shone in majesty; the sun was setting, turning the white walls a glowing pink.

-How about a nice portrait, sir?

The voice had a slight foreign accent.

- You and your good lady, with the Palace in the background?

A bespectacled street-photographer was working his way through the crowd, trying to persuade them to have their pictures taken [6].

А ФЕ *fancy woman* в контексте может ассоциироваться с опасностью и приобретать дополнительные черты, такие как алчность, которая может толкнуть женщину и на убийство – *Kemp was killed he had <...> fancy woman*:

- Think we shall be seeing any of them again, sir?

-No, - said Morse flatly. " Does that mean you've got some idea?

-Ideas, plural, Lewis! We've seldom had so many clues, have we? But I can't help feeling we've missed all the really vital ones.

Morse broke off and resumed the drift of his earlier thought.

-It's this wretched love business and I still think that Kemp was killed because he had one too many fancy woman.

-I know I keep on about Mrs Kemp, sir, but don't you think we ought ...

Morse ignored the interruption.

-Why was he naked? [7]

В сфере профессиональной деятельности наиболее употребляемой является ФЕ *agony aunt*, которая сочетает в себе два признака – «черты характера» и «профессиональная деятельность». Однако в контексте данная ФЕ перестает ассоциироваться с собственно профессией редактора колонки новостей, она скорее употребляется для характеристики женщины, которая умеет утешить и выслушать и обладает такими качествами как заботливость и внимательность.

-To use your favourite word – no, "- Vitor replied.

Her smile faded.

-No? "

- You need me to spell it? N. O.

Ashley looked at the house again. Why must he argue? Why couldn't he simply accept that she was not about to defer to his wishes and go? Go before Thomas made an entrance, which had to be imminent?

- Then all we can do is act like civilised adults and agree to differ, - she said, hearing herself sound like an agony aunt trotting out hackneyed advice.

- I may be civilised and adult; you I have strong doubts about, - Vitor responded curtly, and, taking a white handkerchief from his pocket, he wiped a sheen of perspiration from his brow [8].

В ходе исследования мы не обнаружили ФЕ, отдельно репрезентирующие признак «черты характера». Это может быть объяснено тем, что такие ФЕ в художественных произведениях теряют гендерную ориентированность и употребляются для характеристики представителей обоих полов. Примером служит ФЕ *bitch kitty*, обозначающая упрямую женщину с тяжелым характером. Однако в приведённом ниже примере, данная ФЕ употребляется применительно к мужчине, который отказывался лечиться, зная о своих болезнях – *high blood pressure and <...> angina*:

-Actually it was coronary thrombosis; he collapsed in his studio.

- Studio?

My uncle used to paint, his studio is next door to this.

-And he died there?

I found him when I came back from lunch. It looked as though he had collapsed while painting. For the first time she showed emotion.

-Had he been ill?

- He had high blood pressure and he suffered from angina. It was made worse because he wouldn't do what the doctor told him. He was obstinate, a real bitch kitty [9].

Проведённое исследование подчёркивает важность учёта контекста при анализе гендерно ориентированных ФЕ, поскольку именно художественная литература позволяет с точностью увидеть, как изначально заложенное в ФЕ значение может быть трансформировано или дополнено в контексте.

Литература

1. Hospital circles. Andrews, Lucilla. Wallington, Surrey: Severn House, 1986.
2. They came from SW19. Williams, Nigel. London: Faber & Faber Ltd, 1992.
3. The raven on the water. Taylor, Andrew. London: Fontana Press, 1992.
4. Topaz. Bennetts, Pamela. UK: Magna Print Books, 1988.
5. The waters of Eden. Neil, Joanna. Richmond, Surrey: Mills & Boon, 1993.
6. Flood water. Ling, Peter. London: Headline Book Pub. plc, 1993.
7. The jewel that was ours. Dexter, Colin. London: Pan Books Ltd, 1992.
8. Sudden fire. Oldfield, Elizabeth. Richmond, Surrey: Mills & Boon, 1993.
9. Wycliffe and the Windsor Blue. Burley, W J. London: Corgi Books, 1989.

Курченкова Е.А.

кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный университет

КЛАССИФИКАЦИЯ ВАРИАНТОВ И РАЗНОВИДНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье рассматриваются пространственный и функциональный подходы для разграничений понятий *вариант* и *разновидность* применительно к формам существования английского языка в странах-бывших колониях Великобритании на примере Индии и Нигерии.

Ключевые слова: *вариант, национально-территориальная разновидность, глобальный английский, функционально-коммуникативная разновидность.*

The article is devoted to the consideration of the difference between the concepts of variety and variant. The classification covers postcolonial variants and varieties of Englishes existing in India and Nigeria.

Keywords: language variant, national-territorial variety, global English, functional-communicational variety.

Английский язык в современном мире подвержен значительным процессам интеграции и дифференциации, поскольку его развитие происходит в новых условиях, имеющих другие географические, экологические, лингвокультурные характеристики. Распространение английского языка в странах – бывших колониях Великобритании с одной стороны переживает процесс локализации, с другой – глобализации. В связи с этим возникает вопрос о разграничении различных форм английского языка, существующих в мире [4].

В лингвистической литературе неоднократно создавались попытки классификаций различных вариантов английского языка. Б. Качару была предложена географическая классификация вариантов английского языка, где в основу положен пространственный аспект существования различных национально-территориальных вариантов и разновидностей английского языка. На международном уровне говорящие на английском языке делятся на тех, для кого он является родным и используется почти во всех функциях (внутренний круг); тех, для кого язык не является родным, но выступает в качестве институционализированного второго языка (внешний круг); и тех, для кого язык не является родным, выступает как иностранный и набор ситуаций, в которых он используется, ограничен (расширяющийся круг)[9: 19].

Изучив американский вариант английского языка, российские лингвисты (И.Р. Гальперин, А.Д. Швейцер, О.А. Домашнев) выработали концепцию национально-территориального варианта английского языка. Учитывая различия современного британского и американского английского языка, выделяются два основные национально-территориальные варианта, которые представляются как два пересекающиеся множества с общим ядром и разной периферией. Национально-территориальные варианты и разновидности английского языка возникают в колониальную и постколониальную эпоху в странах – колониях и бывших колониях Великобритании. Например, территориальные разговорные разновидности английского языка в США это северо-восточный, центральный и южный прибрежный варианты.

Рассмотрим понятия языкового варианта и языковой разновидности применительно к постколониальному английскому языку в странах современной Азии и Африки. Языковой вариант — одна из официально закреплённых версий языка, возникающая в том случае, когда одним и тем же языком пользуются разные народы, как правило, возникшие на основе одного этнокультурного источника. Внутри варианта языка существуют разновидности, функционирующие в определённых коммуникативных ситуациях, внутри определённых социальных групп либо на определённой части территории распространения языка. Такие разновидности имеют свои особенности на различных уровнях языковой структуры. Английский термин *variety*, употребляемый большинством зарубежных ученых, соответствует по нашему мнению, понятию «разновидность».

Иногда местную разновидность постколониального языка называют местным вернакуляром, подразумевая по словом «вернакуляр» народно-разговорную форму существования местного языка, при существовании также и стандарта. Эти варианты и разновидности являются производными и обладают ограниченной функциональной парадигмой по сравнению с первичными вариантами (Социальная лингвистика 1988: 98).

В словаре социолингвистических терминов языковой вариант понимается как «Форма существования языка, представляющая собой модификацию инварианта, в качестве которого выступает 1) система и структура языка или 2) норма языка [6]. Различные варианты языка возникают в результате дифференциации языка под воздействием различных экстралингвистических факторов. Различаются следующие типы вариантов: национальные, этнические, территориальные. Применительно к постколониальным вариантам английского языка мы используем термин национально-территориальный вариант или национально-территориальная разновидность.

В своей работе С.С. Ильина при разделении понятий «вариант» и «разновидность» указывает, что вариант английского языка – это форма существования языка со своими эндо- и экзонормами, реализующийся в английском языке как родном и втором, официальном языке; под разновидностью языка предлагается понимать форму языка, который функционирует как иностранный в том или ином регионе, имеет определенный культурный базис, позволяющий этой разновидности быть языком внешнекультурного общения и имеющий определенные интерференционные признаки [2]. Таким образом, для разграничения понятий вариант и разновидности важнейшим критерием считается статус языка – родной или иностранный. Применительно к постколониальному английскому языку, мы считаем данный критерий нерелевантным для проведения разграничения между понятиями вариант и разновидность, так как английский язык в разных своих формах для одного и того же человека может быть как первым, так и международным.

Для жителей стран, изучаемых нами, Индии и Нигерии английский язык не является родным (за исключением пиджин английш, который подвержен креолизации и в настоящее время возникает и подрастает новое поколение, говорящее на этом языке как на родном). Он является вторым или иностранным, при этом первым языком является один из местных языков. По данным Д. Кристала, всего 320 тысяч человек в Индии указывают английский в качестве первого или родного языка при населении около миллиарда [3: 95].

Вариант – это кодифицированная разновидность языка, выполняющая функции родного или официального языка. Различие варианта и разновидности, по нашему мнению, лежит в противопоставлении понятий язык и речь. Понятие разновидность подразумевает более широкое толкование. По нашему мнению, разновидность может пониматься как некодифицированная форма существования языка, выполняющая функции средства общения в пределах данного территориального или социального языкового коллектива (диалекты, говоры, наречия, наддиалектные образования койне, социолекты). Иллюстрацией здесь может послужить опять же нигерийский пиджин английш, который в настоящее время является некодифицированным.

Для того чтобы данная форма существования языка была признана как вариант, необходима ее кодификация в словарях и грамматиках. Главным отличием варианта от разновидности, по мнению М. Герлаха, и эту точку зрения мы также разделяем, является публикация отдельной грамматики, словаря и перевода религиозных текстов [7]. Таким образом официальное закрепление в печатных изданиях и является критерием фиксированности, кодифицированности и нормативности того или иного варианта. Разновидность может впоследствии стать вариантом при наличии у него нормативности и кодифицированности.

Под понятие вариант в этом случае подпадают различные варианты английского языка. Это литературный кодифицированный вариант (американский и британский варианты), глобальный (язык международного общения, использующийся в качестве лингва франка) и язык, изучаемый в школе. Под понятие разновидности подпадают местный вернакуляр (разговорный вариант), нигерийский пиджин английш и официальные литературные варианты, существующие в данных странах, но не имеющие кодификации.

Разновидностями английского языка в постколониальную эпоху становятся так называемые New Englishes – это новые формы существования английского языка, которые возникают на ранних стадиях колониального и постколониального исторического

развития до момента их созревания и отделения в самостоятельный язык, еще официально не сформированные в вариант. Новоанглийские национально-территориальные разновидности (нативизированные литературные и вернакуляры, народно-разговорные формы) в настоящее время кодифицируются, стандартизируются, таким образом приобретая черты полноценных языковых вариантов. Однако, до тех пор, пока они официально не будут признаны как отдельные варианты английского языка, они могут рассматриваться в качестве разновидностей. К новоанглийским можно отнести нигерийский английский, индийский английский, сингапурский, филиппинский [9]. Появление множества новых разновидностей английского языка заставило Д. Кристала высказать предположение о том, что мы, возможно, «являемся свидетелями возникновения первых признаков английской языковой семьи»[8].

Обобщая варианты и разновидности современного английского языка, можно предложить различать их основные группы, основываясь на пространственном аспекте:

- стандартные варианты английского языка (британский и американский), характеризуются кодифицированностью;
- национально-территориальные разновидности (индийский английский, нигерийский английский), не имеют кодификации;
- международный английский глобального общения, имеет кодификацию.

Национально-территориальные разновидности, в свою очередь, могут быть представлены следующими функциональными коммуникативными разновидностями: это международный (иностранный), разговорный, литературный, школьный.

Перечисленные нами варианты могут быть представлены как континуум с убывающим количеством выполняемых функций. Родной язык может обслуживать все коммуникативные сферы общения данного языкового сообщества. Школьный английский, напротив, практически не имеет других сфер употребления, кроме сферы образования. Родной язык может обслуживать все коммуникативные сферы общения данного языкового сообщества. Иностранный язык имеет ограниченные сферы применения. Например, в Индии, где по Конституции английский язык является вторым государственным (ассистирующим) языком, основная масса жителей, владеющих им, не использует его для бытового общения в кругу семьи.

Различные варианты и разновидности языка соответственно предполагают несколько видов норм: родной язык опирается на эндонормативную модель, второй язык – на модель экононормативную. В нашей работе предлагается попытка создать модель соотношения коммуникативных вариантов английского языка. Под функциональным коммуникативным вариантом языка понимается форма существования языка, ограниченная в употреблении в определенном регионе или социуме. Предлагается разграничивать различные варианты и разновидности английского языка, с одной стороны, по территориальному признаку (на индийский и нигерийский региолекты или разновидности английского языка), с другой - по функционально-коммуникативным социолингвистическим параметрам внутри каждого из языков на местный литературный, местный разговорный, глобальный и школьный коммуникативные разновидности английского языка.

Таблица 1. Варианты и разновидности постколониального английского языка (на примере Индии и Нигерии)

Эндонормативные варианты		Эндонормативные варианты и разновидности		
Глобальный английский (американизированный)	Стандартный английский (Британский)	Школьный английский	Местный литературный	Местный разговорный
		Индийский	Индийский	Индийский вернакуляр
		Нигерийский	Нигерийский	Нигерийский Пиджин Инглиш

Таким образом, предлагается модель, охватывающая основные формы существования английского языка. Все разновидности английского языка в постколониальных странах могут быть отнесены к двум группам – эндонормативной и эндононормативной. Стандартный британский и глобальный американлизированный варианты и разновидности относятся к энзоглоссной группе, имея эндонормативную модель формирования. К энзоглоссным относятся местные литературные и разговорные формы английского языка, наибольший интерес из которых представляют собой нигерийский пиджин инглиш и индийский народно-разговорный вернакуляр. Указанные разновидности представляют собой эндонормативные модели развития.

Школьный английский язык, преподающийся в постколониальных странах в качестве иностранного, по нашему мнению, занимает промежуточную позицию между энзоглоссной и энзоглоссной группами.

Если стандартный британский вариант, хотя и испытывающий массированное влияние американского, придерживается принятого стандарта, относящегося к англо-саксонской лингвокультуре, а местный вернакулярный стандарт ориентирован на местную, то глобальный или международный английский впитал в себя черты всех лингвокультур, использующих его в качестве лингва franca, для использования его в кросс-культурной коммуникации.

Международный стандарт английского языка – это кодифицированный, полноценный в функционально-стилевом отношении вариант, который является относительно независимым от исконных культурно-языковых характеристик использующих им людей.

Глобальный английский, несмотря на его распространность во всем мире, имеет также ряд ограничений в использовании. Международный английский язык используется носителями английского языка как родного и билингвами как язык для кросс-культурной коммуникации. Он функционирует как язык общения между жителями одной страны или региона и как средство общения для жителей разных стран. Стандартный вариант и глобальный английский используются для общения с людьми из других стран. Глобальный для общения на разговорном, устном уровне, стандартный - для официальных документов. Национально-территориальные разновидности индийского английского языка используются для общения между гражданами одной страны на бытовом уровне (народно-разговорный), на официальном (литературный местный вариант).

Литературные разновидности национально-территориального английского языка в Индии и Нигерии признаны в качестве официального языка (в Индии дополнительного или ассистирующего). Они используются в качестве средства общения в таких сферах, как государственное управление, судопроизводство, СМИ, система образования и признается как престижный язык, имеющий высокий статус. Литературный нигерийский английский язык относится к так называемым нативизированным, «локальным» вариантам английского языка. На данный момент нет достаточных оснований для определения нигерийского варианта английского языка как институционализированного варианта, но признавая наличие местной специфики в нигерийском английском языке, необходимо признать существование его как деятельностного варианта.

В настоящее время английский язык, на котором говорят в Индии, не может быть назван национально-территориальным вариантом по некоторым причинам: он не имеет статуса национального языка (только одного из официальных), он неоднороден, не стандартизирован и не признается большинством местных жителей. Однако можно утверждать, что в Индии происходит процесс, который является преобразованием английского языка в национально-территориальную разновидность. Подтверждением этому служит возникновение в последние годы попытки кодифицировать различные разновидности индийского английского, например, в 2006 году вышла книга, по форме напоминающая словарь гибридного языка Хинглиш «Queen's Hinglish» автора Б. Махар.

Британский стандартный вариант для индийского государства как бывшей колонии Великобритании, имел, несомненно, основное влияние на развитие местного варианта. Изначально это был основной нормативный язык, на который равнялись все, изучающие его и использующие его жители Индии. С течением времени и при наличии большого количества исторических

перемен в стране, значение стандартного британского языка ослабло и к настоящему времени, как и во всем мире, образом становится американализированный вариант глобального английского языка.

Нигерийский пиджин-инглиш имеет особый статус в отличие от всех остальных описываемых здесь разновидностей. Во многих западноафриканских странах в качестве лингва franca используется пиджин-инглиш. Иногда он выделяется исследователями как отдельный язык.

Все формы существования английского языка в постколониальных странах сосуществуют одновременно и взаимосвязаны внутри одного и того же дискурса. Если взять для примера язык СМИ, а именно, телевидение, то в нем мы найдем все представленные в таблицы формы английского языка. Стандартный английский будет использоваться на официальных каналах, вещаемых например, Великобританией на Индию. Литературная национально-территориальная разновидность будет использоваться, например, в местных новостях, в интервью с местными жителями будет звучать вернакуляр. В обучающих программах будет использоваться школьный английский.

Литература

1. Аврамов А.В. Онтология глобализма в контексте антропоцентрической парадигмы [Электронный ресурс] URL: <http://www.promgupss.ru/publisher/txt1/more.php?more=1> (дата обращения 27.07.2013).
2. Ильина С.С. Обращение в сингапурском варианте английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук . – Владивосток, 2005. – 20 с.
3. Кристал. Д. Английский язык как глобальный. - М.: Весь мир, 2001.-238 с.
4. Курченкова Е.А. Английский язык в Индии: история и актуальные проблемы // Мир науки, культуры, образования, 2012.- №1.- С. 388-192.
5. Семенец О.В. Социальный контекст и языковое развитие: Территориальная и социальная дифференциация английского языка в развивающихся странах. Киев: Вища школа, 1985.-175 с.
6. Кожемякина В.А., Колесник Н.Г., Крючкова Т.Б. и др. Словарь социолингвистических терминов. - М.: Ин-т языкоznания РАН, 2006. - 312 с.
7. Görlich, M. Englishes: Studies in Varieties of English around the World. 1984-1988. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1991 – 211p.
8. Crystal D. English as a Global Language. CUP, 1997. - 150 p.
9. Kachru B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle // R. Quirk and H. G. Widdowson (eds) English and the world. - Cambridge: Cambridge university press. - 1985.- p. 11-30.
10. Kachru B.B. Models for Non-Native Englishes // The Other Tongue: English Across Cultures, ed. by B.Kachru. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1992 . - p. 48- 74.

Лаврова И.В.

Старший преподаватель, кандидат филологических наук, Краснодарский кооперативный институт

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВО ВТОРИЧНОМ ТЕКСТЕ УЧЕНИЧЕСКОГО СОЧИНЕНИЯ

Аннотация

В статье анализируются способы вторичной концептуализации в когнитивном аспекте, рассмотрены аспекты репрезентации фрагмента языковой картины мира автора текста сочинения и вопросы взаимодействия концептосфер адресанта и адресата.

Ключевые слова: языковая картина мира, вторичный текст, концептуализация.

Lavrova I.V.

Senior teacher, candidate of philological Sciences, Krasnodar cooperative Institute

THE CONCEPTUALIZATION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE SECONDARY TEXT OF STUDENT ESSAYS

Abstract

The article analyzes the ways of secondary conceptualization in the cognitive aspect, consider aspects of representation of the fragment of the language picture of the world the author of the text works and the issues of interaction концептосфер the addresser and addressee.

Keywords: language picture of the world, the secondary text, conceptualization.

Одним из ведущих направлений современной лингвистики является изучение роли и функций языка в концептуально-когнитивном аспекте. Вместе с тем вопрос о разнообразных способах концептуализации мира в языковом сознании и тексте в науке о языке на сегодняшний день мало изучен. Этот вопрос тесно связан с проблемой репрезентации фрагмента «картины мира» во вторичной текстовой деятельности языковой личности.

В связи с переходом к обучению по новым стандартам и переосмыслением содержания тестов ЕГЭ в свете результатов его проведения в 2013 году представляется чрезвычайно актуальным изучение причин неудач учащихся в решении коммуникативной задачи написать сочинение-рассуждение по предложенному тексту. По замыслу авторов ЕГЭ по русскому языку, вторичный текст сочинения в части С позволяет в определенной мере выявить степень зрелости учащегося, о которой можно судить по способам концептуализации и вторичной категоризации затронутых в первичном тексте проблем. В этом смысле сочинение не только фиксирует фрагмент языковой картины мира, но и отражает индивидуальный характер и творческий потенциал языковой личности его создателя [См. об этом подробнее: 3].

Под «картиной мира» понимается некий мыслительный конструкт, в котором реальный мир отражается в сознании человека в дискретной форме как продукт человеческого сознания (Г.В. Колшанский, М. Хайдеггер, Т.В. Цивьян и др.). В целом, картина мира автора вторичного текста соответствует, в первую очередь, тем знаниям и представлениям, которыми он располагает на данном этапе своего развития. В более широком контексте к таким знаниям относятся любые проявления духовной жизни человечества, вся совокупность знаний о мире, соотносимых с определенным этапом развития общества, а также представление о собственном месте языковой личности в этом мире. Познания о мире включают в себя мифологическую (архаическую, донаучную) составляющую, базирующуюся на эмоционально-образных (и часто ложных) впечатлениях языковой личности об окружающем мире, и материалистическую (правдивую, научную), основанную на фактах и эмпирических данных, категориально обобщенных в естественных науках. Не менее сложной является и социокультурная картина мира, построенная на условиях, архаических мифах и морально-этических нормах бытия человека. Таким образом, в сознании современного человека сложилось несколько вариантов картин мира, среди которых выделяется одна – общая картина мира реального, того мира, в котором живет человек. Остальные «миры» существуют только в сознании человека как «возможные» или ирреальные, они определяются как системные представления о вероятностном положении дел по отношению к субъекту, находящемуся в реальном мире и проецирующему свое «я» в иные мыслительные пространства, создаваемые сознанием отдельной личности или коллективным сознанием социума.

Человеческое сознание, как установили опытным путем ученые-психолингвисты [4: 71], имеет свойство искать для входящей информации место в своих «кладовых», т.е. соотносить внешнюю кодировку (звукющую или печатную) с внутренней (значениями и смыслами, которые у него уже имеются). Адресат (воспринимающий) ищет в своем сознании соответствия услышанной или

прочитанной фактуальной информации. Часто неправильно обозначенное в его сознании – дефектные значения, смыслы, не соответствующие общепринятым или нормированным, – вызывает неадекватную реакцию. Кроме того, все эти представления, как правило, у адресата «помечены» определенной эмоцией – положительной или отрицательной. Если в процессе расшифровки входящего текста накапливается отрицательная эмоция – сознание страдает и «отбрасывает неприятное». Если идет новая информация, еще не отягощенная какими-либо отношениями, она воспринимается положительно лишь в том случае, если дозировка ее не превышает возможностей конкретного сознания. Дозирование количества информации – это свойство сознания контролировать процесс коммуникации. Учебная деятельность позволяет участнику коммуникации самостоятельно дозировать осваиваемый материал и развивает соответствующее коммуникативное умение. В дискурсивной ситуации вторичного текстопорождения избирательное отношение к фактуальной информации дает панорамную картину наличествующих значений концептуального содержания первичного текста: с одной стороны, выявляются представления, не всегда соответствующие категоризации адресанта, с другой стороны, автор вторичного текста того или иного жанра соносит собственные – правильные или неправильные – представления с языковой нормой. Из этого следует, что вторичное текстовое произведение с нормированным (литературным) языком становится критерием оценки верного, грамотного осмысливания концептуальной информации первичного текста. Ошибки же в сочинении-рассуждении части С ЕГЭ выявляют не только несформированность навыка строить аргументирующее высказывание, но и неспособность адресата воспринимать фактуальную информацию первичного текста в той ее части, где фрагменты картины мира адресанта и адресата не совпадают.

Между первичным текстом и всеми возможными смыслами, которые он порождает во вторичном тексте, не может быть единых значений в силу индивидуальных различий авторского и читательского ментальных пространств, обусловленных их личным жизненным опытом. Мы считаем, что при помощи универсального когнитивного фона автор вторичного текстового произведения конструирует собственное информативное пространство, в котором вторичную категоризацию проходят концепты, составляющие каркас первичного текста. Таким образом, коммуникативное взаимодействие на примере вторичной текстовой деятельности демонстрирует взаимозависимость концептосфер адресата и адресанта как необходимое условие успешного решения коммуникативной задачи.

Концептуализация и категоризация во вторичном тексте детерминированы индивидуальными особенностями языковой личности, что делает возможным исследование вторичных текстов сочинений с точки зрения характеристики коллективной речевой личности участников дискурса. С точки зрения лингвокультурологии, по мнению В.И. Карасика, понятие «картина мира» – это «целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании» [2: 88]. Таким образом, следует предположить, что информация первичного текста, положенного с основу вторичного текста сочинения, интерпретируется неправильно и/или недостаточно полно в силу контекстуальных «помех», основанных на искажении скрытых смыслов. В отличие от « явных», скрытые смыслы «не выводятся непосредственно из регулярных значений слов и грамматических значений синтаксических единиц. Они возникают в результате различного рода изменений, которым подвергаются языковые единицы в тексте (контекстуальные приращения значений)... а также в результате привлечения к пониманию текста внеtekстовых структур (лингвистического вертикального контекста)» [1: 20].

В процессах вторичной концептуализации во вторичном тексте сочинения воспроизведение фрагмента картины мира проходит в форме эмоциональных образов, которые в отличие от рациональных понятий и представлений о действительности, выражающих объективное значение предметов и их независимых от субъекта связей и взаимоотношений, отражают мир в его отношении к потребностям и интересам адресата (С.Л. Рубинштейн, В.И. Шаховский и др.). В связи с этим автор вторичного текста может характеризовать любой факт, объект из мира реального или субъект мысли человека относительно точно или приблизительно, неточно. При этом неоднозначность концептуализации (неполное ее соответствие фактуальной информации из первичного текста) связана с заменой отдельных понятийных признаков. Появление подобных смысловых отклонений связано со способностью сознания человека к творческой переработке различных впечатлений о мире реальном и созданию ментальных конструктов, для которых характерна неверифицируемость и референциальная неточность.

Еще одна из актуальных проблем отражения языковой картины мира во вторичном тексте ученического сочинения связана с усиливающейся культурологической тенденцией к конструированию фантазийных миров и закрепление их в сознании посредством литературы, кинематографа, широкого спектра игр и им подобного видеоряда. Новые технологии и массовая культура дают неокрепшему сознанию огромное множество способов бегства от реальности, помогая приспособиться к общей дегуманизации общества, стремительному научно-техническому прогрессу без его социализации и демократизации. Исследования показывают, что в сочинениях имеет место индивидуально-творческое конструирование вымышленных ситуаций и персонажей по принципу сходства и опоры на представления о положении дел в мире реальном. При этом концептуализация вымысла обеспечивается в значительной степени процессом актуализации категориально-семантической структуры слов, а категорийные характеристики дополняются ценностными и когнитивно-психологическими аспектами.

Таким образом, различие приемов концептуализации во вторичном тексте сочинения обусловлено отражением фрагмента речевой картины мира его создателя, а также эмоциональным переосмысливанием входящей информации. Процесс установления особых семиотических отношений между первичным текстом и вторичным текстом сочинения детерминирован употреблением когнитивных структур, содержащихся в информационном пространстве исходного текста и индивидуальном ментальном пространстве реципиента текста. Вторичная категоризация в тексте сочинения как разновидность речемыслительной деятельности получает специфическое воплощение на уровне языка и текста, при этом активное отражение картины мира ведет к категориальным изменениям и вербальной презентации вымысла в тексте. Анализ приемов концептуализации во вторичном тексте позволяет выявить ведущие стратегии лингвокреативной деятельности сознания адресата и характеризовать параметры его языковой картины мира, что является перспективным в исследованиях коллективного портрета языковой личности.

Литература

1. Исаева Л.А. Лингвистический анализ художественного текста: проблемы интерпретации скрытых смыслов: учебное пособие / Л.А. Исаева. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004.
3. Лаврова И.В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики (на материале письменных работ учащихся средней школы): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И.В. Лаврова. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2011.
4. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979.

Межкультурная коммуникация на английском языке представляет ряд трудностей, одна из которых состоит в понимании речи, отмеченной акцентом, а также идентификации варианта языка. Умения различать акценты помогут узнать больше об участниках общения: из какой они страны или региона и социального слоя. Целью статьи является обзор проблемы и предоставление рекомендаций не-носителям английского языка относительно того, как развить науиться узнавать акценты. Результаты, представленные в этой статье, могут быть использованы в преподавании английского языка как иностранного.

Ключевые слова: акцент, узнавание акцента, социолингвистическая компетенция, культурная идентичность

Lapina V.E.

Candidate of Pedagogical Studies, Assistant Professor at Institute of Foreign Languages, Moscow City Teacher Training University

DEVELOPING ACCENT RECOGNITION SKILLS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract

Intercultural communication in English presents a number of challenges, one of which being the difficulty in understanding accented speech and identifying variants of English. The skills of accent identification help to learn more about participants of communication: recognize their nationality, regional and social identity. The aim of this article is to give an overview of the problem and suggest some general recommendations to non-native speakers of English on how to develop sensitivity to accents. The findings presented in this paper can be applied in teaching English as a second / foreign language.

Keywords: accent, sensitivity to accents, sociolinguistic competence, cultural identity

Introduction

Sociolinguistics appeared in the 1960s and most research work conducted in this field is focused on describing different kinds of links that exist between language and society. A lot of evidence has been found to prove that the way people articulate, choose grammar and vocabulary largely depends on their social background. As a result, various accents, dialects and pidgins were studied and classified. Now we have plenty of data about English and its variants spoken in different parts of the world [6].

Works of sociolinguists also show that for native speakers of English identifying the interlocutor's regional or social accent is a common cognitive task [2; 3; 5; 7; 10]. Obviously, understanding who we are dealing with makes communication more predictable and also it helps to choose appropriate communicative strategies. Confusing people's national and cultural identities is often a source of misunderstanding and even offence. For example, a non-native speaker of English fails to understand the meaning of a geo-synonym or confuses Canadians with Americans and the Irish with the English and so on.

So what about non-native speakers' sensitivity to accents? In this article I am going to speak about the advantages of developing the ability to identify accents and how being sensitive to accents can improve intercultural communication between native and non-native speakers. We will also see how modern media (the Internet, TV, films and radio) can help to cope with this task.

Advantages of accent identification

The problems of accent (mis)identification in the world of native speakers have been thoroughly studied [2; 3; 10]. However, little has been done to apply these findings in the practice of language teaching and learning, which is an issue that needs further investigation as there is a number of typical challenges non-native speakers of English have. Learning English as a second language

- EFL learners can usually understand only one type of English, i.e. of their teacher / course;
- they can hardly identify speakers from different countries, regions and social groups;
- they do not know how to make assumptions about the speaker's background, which is a common mental operation in their mother-tongue communication;
- EFL learners do not get a full understanding of what they hear;
- they sometimes fail to choose appropriate communicative strategies because of the lack of information about their interlocutor's cultural identity.

I am going to discuss possible ways of using sociolinguistic methods of speech analysis in English language learning. I believe that some means of sociolinguistic identification can facilitate real life communication through making it easier for the learner to understand what he or she hears and who he or she is talking to (nationality, social background), so that he or she could choose the best communicative strategies that fit the situation.

Most (if not all) scholars agree that English is not homogeneous and exists in a number of regional variations. Whether we consider American, Canadian, Australian and many other Englishes as a modification of one language or individual languages, we have to admit that the world speaks more or less the same language, but with a number of differences in grammar, vocabulary and pronunciation, the latter being the most evident.

We have to divide countries that use English as a first language (e.g. the UK, the USA, Australia) from those using it as a second language (e.g. India, the Philippines, the UAE) [6] and we also have to consider the countries where English is neither a first nor a second, but an international language for communication in tourism and business (e.g. Japan, Russia).

It would be naïve to expect all these countries to have a unified grammar, vocabulary and pronunciation. But when somebody from a country where English is only used as a means of communication with foreigners wants to learn English, he or she usually has a very vague idea of the regional variation of the language. There is a tendency among speakers of other languages to assume that there is only one correct version of English and all the others are incorrect. They study one type of pronunciation as a model and then when it comes to using English in real life they often fail to understand others, because their interlocutors speak a type of English that was not studied as a model. These experiences can be rather frustrating for non-native speakers who were not prepared to deal with various types of English.

Another problem is that we have to bear in mind that even if people speak a more or less the same language it does not mean they belong to the same culture. In the modern world even with the high rate of globalization many cultures want to, so to say, stick to their roots. In this case it is becoming essential to be able to distinguish between speakers of different, sometimes even opposed, cultures. The ability to identify different accents may help here. It is especially important in intercultural communication, as people of various nationalities and cultures take part in it and it is not always possible to ask questions about their background.

Sensitivity to accents means sensitivity to differences in culture. While studying various types of pronunciation, we also learn about different peoples and social groups, their geographical location, lifestyle and values. So, we may conclude that by acquiring the skill of accent recognition, non-native speakers of English can get a fuller picture of the English-speaking world and become better prepared for intercultural communication.

Which accents should non-native speakers identify?

Now we have to choose what accents non-native speakers should be able to recognize. It is not easy to choose and there cannot be one way of answering this question. We should always take into consideration the aims of our EFL students, the conditions in which they learn

and use the language, and the current sociolinguistic situation in the world. The latter changes quite fast as there are a lot of social changes and migration.

It is still possible to make a list of the most wide-spread accents by looking at the number of people who use them.

Let us start with the pronunciations of English by native speakers. The biggest number of people using English as their first language is in the United States (260 million) [8] and here we deal with General American pronunciation that helps to distinguish an American from all other speakers of English. It is worth noting that the United States is a country where culture and lifestyle is different on the East Coast and the West Coast, in the South and in the North. So, differentiating between regional accents used in the mentioned parts of the US may give the listener some clues not only to his or her national, but also to the cultural identity of the speaker.

The second largest number of people using English as their first language is in the United Kingdom (58.1 million) [8]. The pronunciation that shows that the speaker is from the UK is Received Pronunciation, but it is typical only of the so-called British elite and people who work in higher education, on serious TV channels, etc. Most people in Britain speak with regional accents that reveal their geographical origin. It is not recommended for successful communication to confuse the Scots, the Welsh and the Irish with the English, so being able to hear where the speaker comes from can be useful.

The third biggest number of native speakers is in Canada. Because of the geographical position and strong economic and cultural ties between the countries, Canadian version of English and especially its pronunciation shares a lot of features with General American. It makes communication difficult as a non-native speaker of English may easily take a Canadian for an American and that leads to cultural misidentification. Canada is often in the shade of its powerful neighbor, so distinguishing Canadian accent from American is essential for avoiding uncomfortable situations caused by misidentification.

There are other countries with a considerable number of people whose mother tongue is English. They are Australia, New Zealand, South Africa and Singapore. All these countries are in the Southern hemisphere and accents used there derive from British pronunciation. They are closer to RP than to GA and also have their own distinctive features.

Then let us have a look at the accents of other speakers of English who use it as their second language. The number of people and countries here is enormous. So we have to pick up a few types of pronunciation that can give useful information about the speakers and make intercultural communication easier.

The first accent worth studying is Indian. There are 196.2 million [8] people in India who speak English and because of migration and social mobility we can come across Indian English accent in many places outside this country. The main problem for non-native speakers of English is to understand what is said by ethnic Indians, because their pronunciation is very different from RP, GA and any other standard. So here the sensitivity to accents is to serve adequate comprehension while listening [6].

As for the other accents used in Asia (the Philippines, and Malaysia etc.), Africa (Kenya, Nigeria, etc.) and the Caribbean (Jamaica, etc.), they certainly have local features caused by the influence of the first language. We should also bear in mind, that because of migration we can come across mixed accents. For example, if a family from Jamaica move to London their children are likely to have features of both Caribbean and London accent.

There is a great number of pronunciation variants in English, but whether to study a certain accent or not largely depends on the aims of the EFL student.

How to develop sensitivity to accents: some general principles

There is a lot of special literature for linguists where all the known accents are described. But if we deal with people who study English as a foreign language and have no special education that allows them to use transcription and phonetic symbols and terminology, we have to involve them in accent identification in various tasks.

It is no doubt, that one can learn how to recognize a specific accent by listening to a lot of samples of it. Sooner or later, his or her ear gets used to the accent and the target accent stands out from all the others. But this method is very time-consuming and not always productive unless the listener is naturally sensitive to differences in pronunciation in his or her own language.

To begin with, it would be better to draw the students' attention to one striking feature of the studied accent. For example, if they want to learn how to recognize General American, the teacher may show them that /r/ is pronounced in the words like *car, father* and others. Then the students listen to a text pronounced with General American accent, then they are given a text where they have to underline all the /r/ sounds they hear. After that they can listen to another text, read with Received Pronunciation, and they compare the pronunciation of the same words in the two texts. Then other features of accents may be studied, but it should be done step by step.

Printed texts of what students listen to (or subtitles in case of video features) may be of great help here and switching the students' attention from the meaning of what they hear to the form, the pronunciation, can make learning fast and well-structured.

Another technique that can help students to hear certain differences is imitation. We can easily hear only the speech sounds we can produce ourselves. So, trying to repeat a word or a phrase with a distinctive feature of the studied accent can help students to hear differences. Here scenes of movies can be helpful as actors there speak in an emotional way and that makes imitating exciting for the students. Songs can also be used for that purpose, especially if the students enjoy singing.

The use of films, TV and other mass media

Accent is sometimes used in films, theatrical performances and stand-up comedy for creating a character without giving explicit information about his or her background. On hearing the most outstanding peculiarities of the accent, native speakers usually identify the character's geographic origin and sometimes his or her social class and age. In this case phonetic features of accents may be sometimes exaggerated in articulation. Thanks to the actor's efforts in making the target accent easier to recognize, feature films, plays and stand-up comedy present a source of authentic material that can be used by non-native speakers of English for developing sensitivity to accents.

Apart from that, local radio stations are now accessible via the Internet. If EFL students want to practise in accent recognition and listening comprehension, they can start with the news programs where regional accents are usually reduced because of formal register. After that they can go on to listen to sports, gardening and cookery programs where the register is informal, the speech is often spontaneous, so the regional accents are well presented and therefore it is more difficult to understand the meaning.

Conclusion

It is worth noting that intercultural communication takes place between individuals who have a different command of English and also have their cultural identities reflected in the way they speak. Because of that, non-native speakers would have an advantage if they learn to distinguish various accents and consequently recognize regional and social status of other speakers of English.

Although it is stated by some scholars (Bachman and Palmer, 1982) that sensitivity to accents makes a part of sociolinguistic competence, there are no ready-made didactic materials for developing it. In the article I only give general recommendations on how to approach the task of teaching or learning the skill of accent recognition. Finally, I would like to say that there is still plenty of work to be done in the field of teaching English as a foreign language to make it possible for non-native speakers to develop sensitivity to accents and, consequently, cultural awareness.

Литература

1. Bachman, L., Palmer, A. The construct validation of some components of communicative proficiency. – 1982. - *TESOL Quarterly*. - N 16. – pp. 449 – 465.

2. Dixon, J.A., Mahoney, B., Cocks, R. Accents of guilt? Effects of regional accent, race, and crime type on attributions of guilt. *Journal of language and social psychology*. – 2002. - Vol. 21. - N 2. – pp.162 – 168.
3. Fox, K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder & Stoughton, 2004. – 424 p.
4. Giles, H., Clair, R. (Eds.). *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1979. – 280 p.
5. Honey, J. *Does accent matter?: The Pygmalion factor*. London: Faber and Faber, 1989. – 209 p.
6. Kachru, B., Kachru, Y., Nelson, C.L. *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2009. – 810 p.
7. Pisoni, D., Remez, R. *The Handbook of Speech Perception*. Oxford: Blackwell Publishers, 2007. – 704 p.
8. Seligson, P. *Helping Students to Speak*. London: Richmond Publishing, 1997. – 96 p.
9. Sociolinguistics and Language Teaching. Ed. by S. Lee McKay, N.H. Hornberger. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 12th printing 2007. – 484 p.
10. Williams, T.R. The (mis)identification of regional and national accents of English: Pragmatic, cognitive and social aspects. In Garcia O., Otheguy R. (Eds.), *English across Cultures Cultures across English: A reader in cross-cultural communication*. – 1989. – pp. 55 – 83. - Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Липустина О.М.

Доцент кафедры германских языков, кандидат педагогических наук, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОРОТКИХ РАССКАЗАХ У.С. МОЭМА

Аннотация

В статье рассмотрены особенности употребления фразеологизмов в жанре короткого рассказа. Целью исследования является определение связи между процессами употребления фразеологизмов и их семантико-прагматической направленностью. Задачи исследования: выявление специфических особенностей жанра малой художественной прозы на примере короткого рассказа, определение частоты употребления фразеологизмов в рассказах У.С. Моэма с семантической точки зрения и с точки зрения устойчивости и раздельнооформленности.

Ключевые слова: короткий рассказ, фразеологизм, устойчивость, раздельнооформленность.

Lipustina O.M.

Associate professor of the Germanic Languages Chair, Candidate of Pedagogical Sciences, the Shukshin Altai State Academy of Education

THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN W.S. MAUGHAM'S STORIES

Abstract

The article considers the peculiarities of the usage of phraseological units in the short story genre. The aim of the investigation is the identification of the relationship between the processes of the phraseological units' usage and their semantic and pragmatic directivity. The goals of the investigation: the identification of specific peculiarities of the short story genre, the assessment of the frequency of phraseological units' usage in W.S. Maugham's stories from the semantic point of view and from the point of view of their stability and separate statefulness.

Keywords: short story, phraseological unit, stability, separate statefulness.

В виду того, что проблемы, связанные с изучением фразеологических единиц, исследованы не до конца, мы стремились исследовать фразеологизмы с точки зрения определения связи между процессами их употребления и семантико-прагматической направленностью на примере коротких рассказов У.С. Моэма [4].

Рассмотрев различные определения фразеологизмов, мы остановились на определении А.В. Кунина: «Фразеология – наука о фразеологических единицах (фразеологизмах), то есть об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний» [3]. Отметим также такой важный признак фразеологических единиц, как *раздельнооформленность*. Раздельнооформленность – «это особенность строения синтаксического единства, заключающаяся в том, что составляющие его единицы являются отдельными словами [2]. Н.Н. Амосова остановилась на окказиональной раздельнооформленности и называет это «ослаблением синтаксических отношений между компонентами идиом» [1]. Окказиональные показатели раздельнооформленности показывают жизнь фразеологизмов в языке, их осмысление носителями данного языка.

Узуальные показатели раздельнооформленности безусловно являются более надежными, но поскольку неправомерно создавать разрыв между языком и речью, окказиональные изменения различных типов должны также учитываться.

Таким образом, фразеологические единицы обладают определенными языковыми особенностями, которые составляют основу их стилистического потенциала, а способы их использования в речи, в том числе и в художественной, являются одним из важнейших стилистических средств английского языка.

Прагматические характеристики составляют неотъемлемую часть всех языковых единиц, обладающих значениями, – морфем, слов, словосочетаний, синтаксических конструкций и целых текстов, и интересующих нас фразеологических единиц.

Наше исследование было проведено на материале коротких рассказов У.С. Моэма. Было найдено 350 фразеологических единиц (далее по тексту ФЕ) и 530 случаев их употреблений.

Найденные фразеологизмы были проанализированы согласно классификации, предложенной А.В. Куниным, и согласно двум критериям: устойчивости и раздельнооформленности фразеологических единиц и их структурно-грамматической характеристике. Согласно структурно-семантической и грамматической характеристикам фразеологических единиц мы выделили четыре класса: **номинативные** ФЕ (thoughts in a whirl – голова/мысли кругом: “*His thoughts in a whirl, he rode slowly back to Soissons*” (*The Unconquered*); will of iron – железная воля: “*She has a will of iron*” (*Footprints in the Jungle*); pallor of death – смертельная бледность: “*Under the breathless sun of midday it had the white pallor of death*” (*Mackintosh*). Анализ показывает, что в подавляющем большинстве данные ФЕ относятся к людям или животным. Они очень эмоциональны. Для оборотов данного структурного типа (с подчинительной связью) характерно полное переосмысление компонентов, что и проявляется в вышеупомянутых примерах.) и **номинативно-коммуникативные** ФЕ (to turn to stone – окаменеть: “*He stopped as though turned to stone with horror*” (*The Unconquered*); not to care a hang – плевать на ч.-л., не иметь никакого дела до ч.-л.: “*She never cared a hang what she said*” (*Footprints in the Jungle*); to saw one's wild oats – отдавать дань увлечениям молодости, грешить в молодости, перебеситься: “*I sowed my wild oats*” (*The Round Dozen*); к которым относятся глагольные фразеологические единицы. Как мы успели заметить, большинство глагольных фразеологических единиц относится к человеку, к действиям, совершаемым человеком, или к состоянию, в котором он находится.), **междометные** (poor devil – бедняга: “*I handcuffed him to a policeman, though it was hardly necessary, for the poor devil was shaking with fright and took a couple of men besides*” (*Footprints in the Jungle*); by George / heaven – клянусь святым Георгием!, ей – богу!, боже мой!, видит Бог!, честное слово!, вот так так!, вот те на!, ну и ну!: “*By George, I bet that was a bad moment.*” (*Footprints in the Jungle*)). Во всех случаях междометные ФЕ выражают личностное отношение человека либо к самому себе, либо к кому-либо другому:) и **модальные** ФЕ (one can't take a joke - шуток не понимает: “*I'll say this for you, Mac, you can't take a joke.*” (*Mackintosh*); you bet your life! – еще как!: “*You bet your life I am!*” (*Mackintosh*). При более узком понимании модальность

рассматривается как выражение утверждения и отрицания, обозначение ими отношения к высказыванию с точки зрения его достоверности, желательности, предположительности), а также **коммуникативные** ФЕ (значение выявленных нами пословиц и поговорок является как **полностью** (let bygones be bygones – что было, то прошло; кто старое помянет – тому глаза won: “He’s going to buy a tractor and a plough with his own money. You must *let bygones be bygones*.” (The Unconquered); “But I said, - better *let bygones be bygones*” (The Round Dozen), так и **частично переосмыслиенным** (the last straw that breaks the camel’s back – последняя капля переполняет чашу: “Don’t speak of him, - she cried violently, - that would be *the last straw*.” (The Unconquered). Согласно устойчивости фразеологических единиц были выделены фразеологизмы с **верхним** (к **ФЕ с верхним порогом устойчивости** относятся обороты, в которых невозможны какие-либо изменения. Их насчитывается около 100 в проанализированных нами рассказах: *for a song, sooner or later, from A to Z, to sweat like a pig*), **средним** (во **ФЕ со средним порогом устойчивости** допускаются незначительные изменения: *to give/blow a whistle, (as) right as rain (trivet), (as) fit as a fiddle*) и **нижним порогом устойчивости** (в данных ФЕ допускаются самые значительные изменения: *to bring smb to his knees, to bite (snap) one’s head off, to waste one’s breath, to get around*). Наконец, согласно принципу раздельнооформленности, мы проанализировали найденные фразеологические единицы на наличие таких показателей, как **разрыв** (“I knew it was a foolish thing to do, for the chances against us were *a thousand to one*” (Footprints in the Jungle)), **вклинивание** (“They were all *on the merry side*” (Footprints in the Jungle), “Then Hans *had a lucky break*” (The Unconquered)), **субституция** (“I’m too old a dog to learn new tricks” (The Verger)). Такие показатели, как **контаминация** и **расширение**, нами выявлены не были.

В проанализированных произведениях У.С. Моэма присутствуют ФЕ, которые сохраняют свою устойчивость и не претерпевают какие-либо изменения со стороны автора. ФЕ с нижним порогом устойчивости встречается больше, чем ФЕ с верхним и средним порогом. Но наиболее распространены фразеологизмы с признаками раздельнооформленности. Необходимо заметить, что именно благодаря случаем раздельнооформленности язык автора и, соответственно, его произведения становятся более живыми, раскрывают характеры глубже и вовлекают читателя в атмосферу рассказов и помогают ему увидеть ситуацию глазами автора.

В результате изучения основных положений прагматики и семантики, мы пришли к выводу, что между фразеологизмами и их коммуникативно-прагматической направленностью существуют тесные взаимоотношения. Появление фразеологизмы в данных рассказах обусловлено внутренней потребностью. Рассказ – это небольшое по объему произведение, и автор старается раскрыть характеры персонажей, используя в их речи фразеологизмы. Фразеологические единицы также широко используются автором при описании ситуаций, в которые вовлекаются персонажи.

Фразеологизмы обладают определенными языковыми особенностями, которые составляют основу их стилистического потенциала, а способы их использования в речи, в нашем конкретном случае – на примере коротких рассказов У.С. Моэма, являются одним из важнейших стилистических средств английского языка.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Л., 1963. С. 158-166.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1966. С. 376.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. М.: Высшая школа, 1996. С. 5.
4. Maugham W. Somerset. Selected Short Stories / W. Somerset Maugham – M.:Изд-во Менеджер, 2000. – 320 с.

Морель Морель Д.А.¹, Шатилина С.И.²

¹Кандидат филологических наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; ²учитель, Соколовская средняя общеобразовательная школа

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ЯЗЫКОВУЮ РЕПРЕЗЕНТАЦИЮ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ ФРАГМЕНТА КАРТИНЫ МИРА

Аннотация

В статье на материале обследования ста девятиклассников анализируется зависимость между степенью престижности школы и структурно-содержательными особенностями системы языковых средств, используемых ее учениками для вербализации концепта «напитки». Показано, что учащиеся престижных школ располагают значительно более широким спектром подобных средств, а исследуемый концепт в их групповой картине мира более детально структурирован.

Ключевые слова: групповая картина мира, престижность школы, напитки, номинативное поле, ассоциативное поле.

Morel Morel D.A.¹, Shatilina S.I.²

¹PhD in Philology, Belgorod National Research University; ²teacher, secondary general school Sokolovskaya

INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON LANGUAGE REPRESENTATION AND STRUCTURING OF THE FRAGMENT OF THE PICTURE OF THE WORLD

Abstract

On the material of surveying 100 ninth formers the present paper analyses the relation between the prestigiousness degree of a school and peculiarities in structure and content of the language means system used by its students to verbalize the concept “drinks”. It is revealed that students of prestige schools possess a considerably wider range of such means, and that the concept under study has more detailed structure in their group picture of the world.

Keywords: group picture of the world, prestigiousness of school, drinks, nominative fie, associative field.

Настоящая статья продолжает серию работ, посвященных особенностям языковой репрезентации концепта «напитки» в национальных [22] и групповых картинах мира [11; 23] (подробнее см.: [10]).

Будучи необходимым для функционирования человеческого организма элементом (и, тем самым, выступая в качестве витальной ценности [1, с. 67]), напитки являются важной составляющей повседневной жизни, социального поведения, системы общественных отношений, национально-специфичной культуры [21]. Кроме этого, напитки, как и прочие конституенты «периметра безопасности» (подробнее см.: [8]), выполняют не только свою основную функцию (обеспечение жизнедеятельности), но и несут дополнительную – статусно-идентификационную – нагрузку (см.: [12]), выступая средством не только этнической или национальной [19], но и социальной (групповой) идентификации и самоидентификации.

Исследование, с привлечением ряда эмпирических методов, подверглись системы вербальных средств репрезентации следующих структурных составляющих концепта «напитки»:

- 1) понятийной (анализируется система обозначений напитков; для ее выявления использовано открытое анкетирование);
- 2) реляционной (ассоциативное поле; свободный ассоциативный эксперимент);
- 3) нормативной (средства репрезентации интерпретационного поля; открытое анкетирование);
- 4) стереотипной (наименования, приводимые респондентами; открытое анкетирование);
- 5) аксиологической (ранжирование респондентами наименований по различным шкалам; метод семантического дифференциала);
- 6) праксиологической (наименования, приводимые респондентами; открытое анкетирование) [23].

При обработке эмпирического материала, полученного по двум первым направлениям в ходе обследования подростков (15 лет), было сделано следующее наблюдение: ответы респондентов, обучающихся в престижных учебных заведениях (лицеях, гимназиях), обнаруживают отличия по количеству приведенных ассоциатов и их частотности, доле единичных ассоциатов, доле ассоциатов, репрезентирующих алкогольные напитки, от ответов респондентов, получающих образование в «обычных» школах [11].

В социологии давно отмечена устойчивая взаимосвязь между степенью престижности, элитарности получаемого образования (и соответствующего образовательного учреждения) и социальным положением (как самого обучающегося, так и его родителей) [16, с. 163-165; 20] (см. также: [3, с. 103; 15, с. 85]), прослеживается зависимость экономического поведения родителей на образовательном рынке от их социальной принадлежности, определяемой по доходу и уровню образования семьи [4]. Отечественные социологи отмечают усиление вовлеченности системы образования в стратификационные процессы в условиях современного российского общества [17; 5; 7].

В связи с этим, нами была выдвинута гипотеза о корреляции между степенью престижности учебного заведения и широтой представленности напитков в языковой картине мира обучающихся в нем. Предполагается, что, чем выше статус учебного заведения, тем больше возможностей у его учеников для пополнения системы средств языковой репрезентации данного фрагмента картины мира, главным образом за счет расширения номенклатуры доступных им в повседневном опыте напитков, в том числе и дорогих, статусных.

Для проверки данной гипотезы было проведено обследование ста девятиклассников, разделенных на три группы по типу школы:

– группа А – одна из престижных центральных школ г. Белгорода (высокий процент а) участников олимпиад и конкурсов разного уровня, выпускников-медалистов, б) учащихся, получающих дополнительное платное образование, в) обучающихся не по месту проживания);

– группа Б – школа, расположенная в окраинном спальном районе со старой (непрестижной) застройкой (характеризуется средними показателями; все ученики обучаются по месту проживания);

– группа В – сельская школа из аграрного района Белгородской области.

Группы расположены в порядке убывания престижности их школ (подробнее см.: [13]).

Таким образом, объектом настоящего исследования является фрагмент картины мира, соотносящийся с напитками, непосредственным предметом – групповые системы средств языковой репрезентации данного фрагмента. Материалом послужили результаты эмпирического исследования, включавшего два этапа:

1) построение ассоциативного поля слова-стимула «напитки» (свободный ассоциативный эксперимент);

2) построение номинативного поля дескриптора концепта «напитки» (направленный эксперимент, открытое анкетирование).

При принятии решения о необходимости проведения первого этапа исследования мы исходили из следующего положения: поскольку «ассоциативное поле – это не только фрагмент вербальной памяти (знаний) человека... но и фрагмент образа мира данного этноса» [18, с. 6], то ассоциативные связи в определенной мере коррелируют с системными связями концепта (внутренними и внешними), а анализа данных ассоциативного эксперимента достаточно, чтобы делать выводы об организации соответствующего фрагмента картины мира.

Испытуемым было предложено в течение 2-3 минут записать всё, что им приходит в голову в связи со словом «напитки». Таким образом в нашем исследовании мы не ограничивались выявлением только первой реакции на слово-стимул, поскольку снятие подобного ограничения позволяет выявлять косвенные когнитивные признаки концепта, «окказиональные, случайные, индивидуально-авторские номинативные средства, так как все они входят в номинативное поле концепта и все дают материал для когнитивной интерпретации и построения модели концепта» [14, с. 68].

Уже по результатам первичной количественной обработки полученных экспериментальных данных (табл. 1) прослеживаются четкие закономерности.

Таблица 1 – Результаты ассоциативного эксперимента

Показатели	А	Б	В
Ассоциатов на человека	3,83	2,8	1,5
Реакций на человека	9	7,12	4,4
Средняя частотность ассоциатов	2,35	2,51	3,02
Доля единичных ассоциатов:			
– от общего числа ассоциатов, %	64,1	62,0	47,1
– от общего числа реакций, %	27,2	24,7	15,6
Доля гендерно недифференцированных ассоциатов, %	25,5	21,1	31,4
Соотношение долей гендерно-специфичных ассоциатов: жен. / муж., %	22,9 51,6	57,7 21,1	37,3 31,4

Среднее количество ассоциатов и реакций (упоминаний ассоциатов) в ответах респондентов, а также доля единичных ассоциатов прямо пропорциональны степени престижности школы. Средняя частотность ассоциатов обнаруживает обратно пропорциональную зависимость.

Также обращает на себя внимание слабая гендерная дифференцированность ответов респондентов группы В.

Из 213 ассоциатов, выявленных на первом этапе исследования, в ответах респондентов всех трех групп встречаются только 15: *сок, вода, чай, кофе, лимонад, молоко, коктейль, пиво, алкогольные, минералка, компот, Пепси, Кока-кола, газировка, Кока-кола* (в порядке убывания частотности; причем первые пять ассоциатов входят в десятку наиболее частотных в ответах каждой из групп). Отметим, что мы разграничиваем наименования *Кола* и *Кока-кола* (см.: [2]).

Для выявления структурно-содержательных различий групповых ассоциативных полей была осуществлена семантическая кластеризация приведенных ассоциатов (табл. 2).

Таблица 2 – Структурирование групповых ассоциативных полей

Кластеры	А	Б	В
<i>алкогольные напитки:</i>	16,4 / 17,0	12,7 / 15,7	2,0 / 0,7
– пиво	0,7 / 2,0	1,4 / 3,9	2,0 / 0,7
– крепкое спиртное	8,5 / 6,9	7,0 / 6,7	0 / 0
– вино	3,3 / 3,1	2,8 / 3,4	0 / 0
<i>безалкогольные напитки:</i>	29,4 / 50,6	28,2 / 46,1	35,3 / 48,7
– вода	2,0 / 6,9	2,8 / 8,4	3,9 / 7,1
– сладкие газированные	9,2 / 13,6	5,6 / 9,0	11,8 / 8,4
– соки	3,3 / 6,4	2,8 / 10,1	3,9 / 7,1
– прочие прохладительные	4,6 / 5	2,8 / 2,3	5,9 / 7,1

– горячие тонизирующие	6,5 / 13,3	5,6 / 10,1	3,9 / 13,6
– молочные	2,0 / 3,9	5,6 / 4,5	2,0 / 3,3
коктейли и «энергетики»	8,5 / 8,9	1,4 / 4,5	2,0 / 1,3
<i>характеристики напитков:</i>	12,4 / 6,7	12,7 / 5,1	49,0 / 45,5
– по наличию / отсутствию алкоголя	2,0 / 2,2	4,2 / 1,7	3,9 / 8,4
– по наличию / отсутствию газа	0,7 / 0,3	1,4 / 0,6	3,9 / 9,1
– по наличию других ингредиентов	2,0 / 0,8	4,2 / 1,7	3,9 / 2,6
– вкусовые и обонятельные	2,0 / 0,8	2,8 / 1,1	15,7 / 11,0
– по воздействию на организм	2,6 / 1,1	0 / 0	5,9 / 5,2
– температурные	0,7 / 0,3	0 / 0	5,9 / 5,2
– оценочные	0 / 0	0 / 0	5,9 / 2,0
<i>продукты питания; ингредиенты напитков, добавки</i>	4,6 / 2,5	8,5 / 4,5	0 / 0
<i>психофизиологические состояния:</i>	10,5 / 6,4	4,2 / 1,7	7,8 / 2,6
– жажда; ее утоление	2,0 / 1,9	1,4 / 0,6	7,8 / 2,6
– опьянение; сопутствующие эффекты	3,3 / 1,4	1,4 / 0,6	0 / 0
– ощущения	3,9 / 2,2	1,4 / 0,6	0 / 0
<i>емкости (и другие артефакты) для хранения / сервировки напитков</i>	2,6 / 1,7	14,1 / 13,5	2,0 / 0,7
<i>места продажи / распития напитков</i>	3,3 / 2,0	5,6 / 2,8	0 / 0
<i>досуговая деятельность, места ее проведения, соответствующие атрибуты</i>	3,3 / 1,4	5,6 / 2,3	0 / 0
<i>социальная жизнь; межличностные отношения; поведение</i>	5,2 / 2,2	4,2 / 2,3	0 / 0

В таблице первое число показывает долю (в %) ассоциатов кластера от общего количества ассоциатов в ответах группы, второе – долю (в %) реакций кластера от общего количества реакций в ответах группы.

Очевидно, что количество представляемых кластеров прямо пропорционально степени престижности школы. Кроме того, обращают на себя внимание принципиальные различия ответов респондентов группы В, от респондентов, обучающихся в городских школах:

- акцентуация на разнообразных характеристиках напитков;
- релевантность базовой функции напитков – утоления жажды;
- слабая соотнесенность с алкогольной тематикой.

Следует также отметить, что конкретные наименования коктейлей и энергетических напитков (как алкогольных, так и безалкогольных) представлены только в ответах респондентов группы А.

Результаты общей количественной обработки данных второго этапа исследования (табл. 3) также свидетельствуют в пользу справедливости выдвинутой нами гипотезы.

Таблица 3 – Результаты направленного эксперимента

Показатели	А	Б	В
Ассоциатов на человека	14,78	13,72	9,71
Реакций на человека	4,1	3,24	2,11
Средняя частотность ассоциатов	3,54	4,23	4,59
Доля единичных ассоциатов:			
– от общего числа ассоциатов, %	53,0	45,7	39,2
– от общего числа реакций, %	14,7	10,8	8,5
Доля гендерно недифференцированных ассоциатов, %	34,1	38,3	43,2
Соотношение долей гендерно-специфичных ассоциатов: жен. / муж., %	25,0 40,9	35,8 25,9	29,7 27,0

Обращает на себя внимание, что в групповых номинативных полях концепта «напитки» прослеживаются идентичные закономерности, что и выявленные ранее (см. табл. 1) в полях ассоциативных.

Из 209 приведенных респондентами ассоциатов (обозначений напитков) только 42 (20,1%) представлены в ответах всех трех групп: чай, сок(-и), молоко, кофе, пиво, вода, лимонад, вино, Фанта, Кока-кола, Пепси, компот, Спрейт, шампанское, кефир, квас, Кола, коктейль(-и), коньяк, минералка, йогурт, виски, Колокольчик, кисель, Моя семья, какао, Ягуар, ром, горячий шоколад, алкогольные напитки, сок «Я», Тархун, джин-тоник, минеральная вода, ряженка, сок «Добрый», капучино, энергетические напитки, лимонад «Майская хрустальная», газировка(-и), самогон (в порядке убывания частотности; первые двадцать ассоциатов – самые высокочастотные).

Как видно из приведенных примеров ассоциаты могут быть:

- а) отдельными словами / словосочетаниями (различной степени устойчивости),
- б) нарицательными / словесными товарными знаками,
- в) наименованиями единичных напитков / обозначениями категорий (алкогольные напитки) и подкатегорий (пиво, вино) напитков.

Для выявления структурно-содержательных различий групповых номинативных полей дескриптора концепта «напитки» была осуществлена семантическая кластеризация приведенных ассоциатов (табл. 4).

Таблица 4 – Структурирование групповых номинативных полей

Кластеры	А	Б	В
<i>алкогольные напитки:</i>	31,7 / 29,4	24,7 / 23,9	23 / 13,5
– крепкое спиртное	12,2 / 12,0	13,6 / 9,9	9,5 / 5,3
– пиво	9,2 / 6,4	3,7 / 5,5	6,8 / 3,2
– вино	6,7 / 8,6	3,7 / 7,3	2,7 / 2,9
<i>безалкогольные напитки:</i>	55,5 / 58,9	61,7 / 66,2	67,8 / 81,8
– вода	4,9 / 5,6	6,2 / 6,1	5,4 / 6,5
– сладкие газированные	15,2 / 20,1	11,1 / 11,7	18,9 / 27,9
– соки	11,0 / 9,3	16,0 / 11,1	9,5 / 7,7
– прочие прохладительные	5,5 / 5,8	8,6 / 8,2	6,8 / 8,8
– горячие тонизирующие	13,4 / 10,7	7,4 / 14,6	14,9 / 20,6

— молочные коктейли и «энергетики»	3,7 / 5,9 12,8 / 11,7	8,6 / 13,4 13,6 / 9,9	8,1 / 9,1 9,5 / 4,7
---------------------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------

В таблице первое число показывает долю (в %) ассоциатов кластера от общего количества ассоциатов в ответах группы, второе – долю (в %) реакций кластера от общего количества реакций в ответах группы.

Следует обратить особое внимание на кластеры, у которых второй показатель (доля реакций) заметно превышает первый (долю ассоциатов). Это свидетельствует о консолидированности кластера: высокой частотности ядерных ассоциатов и малой протяженности периферии.

Отметим, что выявляемые кластеры, рассмотренные с точки зрения частотности их репрезентантов, демонстрируют традиционную полевую организацию (ядро – ближняя, дальняя, крайняя периферии) с одной особенностью: для большинства из них характерен экспоненциальный профиль графика распределения частотностей: один (реже два) ассоциат с пиковой частотностью, в разы превышающей ближайшее значение, и значительное количество малочастотных и единичных ассоциатов. Характерным примером может служить кластер «соки» с одноименной доминантой, имеющей следующее распределение его репрезентантов по частотности:

- группа А: 21, 5, 5, 4, 4, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1;
- группа Б: 22, 5, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1;
- группа В: 16, 3, 2, 2, 1, 1, 1.

Доминантой (или ядерным ассоциатом, в случае более равномерного распределения частотностей внутри кластера), как в данном примере, может выступать обозначение подкатегории (*вино, пиво, вода, чай, кофе*), либо обозначение ее прототипичного представителя (*водка, молоко*).

Любопытная ситуация складывается с кластером «сладкие газированные напитки». В случае группы А он имеет достаточно обширную ядерную область, образованную словесными товарными знаками: *Фанта* (19), *Спрейт* (18), *Пепси* (14), *Кола* (13), *Кока-кола* (12) (здесь и далее в скобках приведена частотность ассоциатов). Похожая ситуация прослеживается в ответах группы В: *лимонад* (17), *Фанта* (14), *Кока-кола* (13), *Кола* (9), *Пепси* (9). В случае группы В отмечается ядерный ассоциат *лимонад* (13) и репрезентанты ближней периферии *Кока-кола* (7) и *Пепси* (6).

Дополнительно проведенное собеседование показало, что респонденты группы А достаточно четко дифференцируют напитки рассматриваемой подкатегории на «западные» и «отечественные» и не воспринимают наименование *лимонад* в качестве общего гиперонима. Для них данные напитки категоризуются в целом скорее как *газировка*. Для респондентов групп Б и В (в ответах которых частотность обозначений традиционных отечественных напитков данной подкатегории – *Буратино, Тархун, Дюшес, Крем-сода, Колокольчик* – заметно выше, чем в ответах респондентов первой группы) *лимонад* релевантен в качестве гиперонима «сладких газированных напитков», а *газировка* воспринимается несколько шире (включается газированная минеральная вода).

В целом ответы респондентов разных групп, несмотря на сходство в плане структурирования, обнаруживают явные отличия как в количественном, так и в содержательном аспекте.

Так, 46,9% от всех приведенных респондентами ассоциатов представлено в ответах только группы А, 11,0% – только группы Б, 9,6% – только группы В. Все эти ассоциаты являются индивидуальными либо малочастотными (не более 9 упоминаний).

Среди ассоциатов, специфичных для ответов группы А, представлены репрезентанты всех выявляемых кластеров: «крепкое спиртное» (*абсент, Бейлиз, бренди, Джек Дэниэлс, самбука и др.*), «пиво» (*стаут, эль, отечественные и зарубежные торговые марки, вино*) (*Дон Периньён, портвейн, токай, херес и др.*), «вода» (*Бонаква, минеральная вода «Святой источник», Ессентуки 13, вода из горных источников*), «сладкие газированные напитки» (7 ир, *Миринда, Маунтин Дью, Милкис, Швепс и др.*), «соки» (*сок Рич, Да!, Сочная долина, сок свежевыжатый и др.*), «прочие прохладительные напитки» (*Nestea, крюшон*), «молочные напитки» (*Авида – торговая марка местного производителя*), «горячие тонизирующие напитки» (*горячий шоколад, мате, латте, торговые марки чая и кофе*), «коктейли и энергетические напитки» (*Blazer, Адреналин Раши, Айрн-Брю, Голубая лагуна, Кровавая Мэри, Пина Колада, Секс на пляже и др.*).

Среди ассоциатов, специфичных для ответов группы Б, наиболее широко представлены соки (*грушевый / томатный / яблочный и т.п. соки*) и крепкое спиртное (*Scotch, Высшая лига, настойка, спирт, спиртные напитки*). Коктейли представлены общими обозначениями (*алкогольный коктейль, спиртные коктейли, шейк*). Наиболее частотным ассоциатом явилось обозначение растворимого безалкогольного напитка *Юппи*.

Среди ассоциатов, специфичных для респондентов групп А и Б (т.е. только городских школ), относительно высокой частотностью выделяются обозначения коктейлей (*молочный коктейль, Бёрн, Red Bull, энергетик*) и алкогольных напитков (*мартини, текила*).

Среди ассоциатов, специфичных для ответов группы В, присутствуют репрезентанты всех кластеров, кроме «вины» и «воды»: *инапс; ESSE, Жигулёвское, Очаковское; Буратино, Аквалей; Долька, фреш; квас Очаково, Русский дар, холодный чай, лечебные чаи, цикорий, Нескафе, Лисма, Тем; йогурт питьевой, кисляк* (диалектное заимствование из украинского – кислое молоко, простокваша); *Effect, кулер*.

Итак, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Среднее количество средств репрезентации исследуемого фрагмента групповой картины мира в ответах респондентов находится в прямо пропорциональной зависимости от степени престижности их учебного заведения. Таким образом, ученики престижных школ располагают более широким запасом вербальных средств для репрезентации исследуемого фрагмента картины мира, чем их ровесники из обычных городских и сельских школ.

2. Доля единичных, индивидуальных ассоциатов в ответах групп, а также доля ассоциатов, встречающихся в ответах только одной группы, прямо пропорциональны степени престижности школы.

Таким образом, в картине мира обучающихся в менее престижных школах соответствующий фрагмент располагает более стереотипным и консолидированным набором средств репрезентации (более компактное номинативное и ассоциативное поля при регулярной воспроизводимости большинства их конституентов и малой протяженности крайней периферии).

В случае обучающихся в престижных школах ситуация обратная: более высокая продуктивность при более сильной «разбросанности» ответов приводит к снижению частотности приводимых ассоциатов. Широкий диапазон средств репрезентации исследуемого фрагмента картины мира, открывающийся в ответах данной категории респондентов, на самом деле складывается из большого числа индивидуальных ассоциатов. Это свидетельствует о том, что ситуации приобретения соответствующего личностного опыта имеют неповторяющийся, нестереотипный характер.

3. В ответах учеников сельской школы обнаруживается также наиболее высокая степень консолидированности системы репрезентантов исследуемого фрагмента картины мира по признаку гендерной дифференцированности.

4. Если рассматривать ассоциативную сеть имени концепта как гомоморфную модель структуры концепта [9], следует вывод о том, что степень детализации последней коррелирует с увеличением престижности учебного заведения. Таким образом, соответствующий фрагмент групповой картины мира у учащихся престижных школ оказывается наиболее четко и детально структурированным.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтверждается.

Кроме того, проведенное исследование позволило получить некоторые дополнительные результаты.

1. Ядро концепта «напитки» в групповой языковой картине мира репрезентируют следующие наименования: *чай, сок, молоко, кофе*; приядерную область – *вода, пиво, лимонад, водка, вино, Пепси, Кока-кола, Кока-кола, компот, коктейль*. Данные наименования (кроме *водки и вина*) являются также общими для всех групп респондентов высокочастотными, «предсказуемыми» (см.: [6, с. 287]) ассоциациями на слово-стимул «напитки».

2. Прослеживается устойчивый рост доли репрезентантов категории алкогольных напитков в целом (за счет соответствующего сокращения доли безалкогольных) с увеличением престижности школы, причем наиболее явственно это прослеживается на уровне реакций (т.е. воспроизводимости конкретных ассоциатов). Отметим здесь, что доля и частотность конкретных обозначений дорогостоящих алкогольных напитков, а также коктейлей и энергетических напитков в ответах также растет с увеличением престижности учебного заведения респондентов.

Однако обращает на себя внимание еще одна закономерность на уровне категорий напитков: в ответах респондентов всех групп доля реакций, соотносящихся с категорией безалкогольных напитков, стабильно выше доли ассоциатов. В случае с обозначениями алкогольных напитков наблюдается диаметрально противоположная картина. Более высокая степень воспроизводимости репрезентантов категории безалкогольных напитков свидетельствует о большей релевантности (личностной значимости, представленности в повседневном опыте) последних для респондентов.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию. Уч. пособ. для изучающих философию. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.
2. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] URL: <http://slovorus.ru/> (дата обращения: 14.03.2012).
3. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 170 с.
4. Зырянова А. В. Социальные условия формирования рыночного сегмента института образования (На примере средних общеобразовательных учебных заведений г. Перми): Дис. ... канд. социол. наук. – Пермь, 2003. – 187 с.
5. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 344 с.
6. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
7. Малышев В. А. Социальные лифты в жизни российской молодежи: социальная значимость и специфика функционирования: Автoref. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2012. – 38 с.
8. Морель Морель Д. А. К вопросу об интеграционной активности концептов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: сб. науч. тр. – Владикавказ: СОГУ, 2010. – Вып. 12. – С. 30-37.
9. Морель Морель Д. А. Комплексное использование данных ассоциативного эксперимента в исследовании фрагмента языковой картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7 (18). – Ч. 2. – С. 134-144.
10. Морель Морель Д. А. Наименования напитков в национальных картинах мира: сопоставительный аспект исследования (на материале русского, французского и английского языков). – М.: Изд-во СГУ, 2012. – 156 с.
11. Морель Морель, Д. А., Кузнецова Л. Б., Русалева Д. В. Напитки в картине мира российских подростков // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 1 (05). – С. 187-191.
12. Морель Морель Д. А., Мхитарян А. А., Черных А. В. Сложность организации концептов, отражающих реалии «периметра безопасности» // Гуманитарные науки: сб. науч. тр. – Белгород: СГУ, 2006. – Вып. 14. – С. 118-133.
13. Нестеренко Н. А. Влияние статусной структуры взаимодействия индивида и общности на формирование субъектности личности старшеклассников (в условиях вариативного образования): Автoref. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2000. – 18 с.
14. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. – 314 с.
15. Попова И. П. «Поворотные пункты» в биографиях и профессиональные карьеры специалистов // Социальные исследования. – 2011. – № 4. – С. 81-91.
16. Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация: уч. пособ. – М.: Наука, 1995. – 237 с.
17. Рубанцова Т. А. Образование как фактор социальной стратификации // Гуманитарные науки в Сибири. Сер. филос. и социология. – 2000. – № 1. – С. 70-73.
18. Уфимцева Н. В. Введение // Французский ассоциативный словарь; в 2-х т. – Новосибирск: НГУ, 2010. – Т. 1. – С. 3-13.
19. Boisson-totem [Электронный ресурс] // Trésor de la langue française informatisé / © 2004 CNRS Éditions; ATILF; Nancy 2. (CD-ROM).
20. Ishida H., Muller W., Ridge J. M. Class origin, class destination, and education: a cross-national study of ten industrial nations // American Journal of Sociology. – July, 1995. – Vol. 101, N 1. – P. 145-193.
21. Les boissons [Электронный ресурс] // Encyclopédie Hachette Multimédia: édition standard 2007. – P.: Hachette Livre, 2006. (CD-ROM).
22. Morel Morel D. A. Some aspects of categorization of nonalcoholic drinks in French, English and Russian // Сборник научных трудов SWORLD. Мат. Междунар. науч.-практ. конф. «Современные направления теоретических и прикладных исследований '2012». – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – Вып. 1; Т. 27. – С. 28-32.
23. Morel Morel D. A., Melnikova O. V. Drinks in the senior pupils' picture of the world: towards problem statement // Materiály VII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Zprávy vědecké ideje – 2011» (27. října – 05. listopadu 2011 roku). – Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2011. – Díl 14: Filologické vědy. – S. 65-71.

Никифорова О.В.

Доцент, кандидат филологических наук, Арзамасский филиал ННГУ

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ НАРОДНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВЯТКАХ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ

Аннотация

Статья посвящена лингвокультурологическому аспекту изучения обрядовой лексики нижегородских говоров. Данная работа имеет целью исследование тематической группы «Лексика и фразеология святочных обрядов», что способствует выявлению регионального своеобразия обрядовой лексики.

Ключевые слова: нижегородские говоры, лексика святочных обрядов.

Nikiforova O. V.

Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch

VERBALIZATION OF FOLK IDEAS ABOUT YULE TIME IN NIZHNIY NOVGOROD DIALECTS

Abstract

The article is devoted to the study of linguocultural aspect of the ritual vocabulary of Nizhny Novgorod dialects. The article aims to study "The vocabulary and phraseology of the Christmas rituals" that helps to identify the regional identity of the ritual language.

Keywords: Nizhny Novgorod dialects; vocabulary of Yuletide rituals.

Интерес современного общества к народной культуре послужил стимулом к появлению в отечественной науке ряда областей, изучающих соотношение языка и культуры. Важное место среди этих направлений принадлежит этнолингвистике, дисциплине, обращенной к реконструкции по данным языка бытового и обрядового поведения, мифологических представлений и мифологического творчества в их диахроническом движении. В отличие от этнолингвистики лингвокультурология исследует взаимодействие языка и культуры в диапазоне культурно-национального самосознания и его языковой презентации. Лингвокультурология ставит целью изучение «способности языковых знаков отображать современное культурное самосознание народа, рассматриваемое как «остов» его ментальности» [1, 15]. Национальный склад мышления и бытия непрерывно подпитываются особенностями климата, пейзажа, пищи, этнического типа, языка и культуры. Под их влиянием возникают национальные образы, та или иная концептуализация мира. Объяснение различий в них можно найти, согласно А. Вежбицкой, «вычитывая национально специфическое в соответствующих говорах» [2, 21]. Свою нишу в отражении внелингвистической реальности занимают и нижегородские говоры с присущим им своеобразием лексической системы.

Двенадцать дней после Рождества Христова называются Святками, т.е. святыми днями. Святки – праздник христианский, но к нему примешалось немало языческого: ряжение животными, шумное колядование, веселые игры и забавы на улице и на вечеринках в домах, гадание и другие суеверные обычаи, оставшиеся с древних времен, что возбранялось христианской церковью. Однако Святки были одним из наиболее почитаемых и любимых праздников русского народа, на который собирались все: парни и девушки, женатые, замужние, дети и старики. Святочные обряды нижегородских сел содержат традиционные для подобных ритуалов восточных славян компоненты: поздравительные обходы дворов, колядование, ряжение, гадание, обрядовую еду, поминальные обряды. Основная цель совершения тех или иных ритуальных действий заключается в стремлении активно воздействовать на природу с целью получения хорошего урожая, благополучия людей.

Тематическая группа «Лексика и фразеология святочных обрядов» – это древнейший пласт общенародной лексики, отличающийся большой историчностью. Входящие в состав этой группы лексические единицы сориентированы не столько на современные знания и представления диалектоносителей, сколько на древнейшее мифоэтическое понимание природы и места в ней человека: поминование предков, плодородие, благополучие людей и др. Так, время Святок – особый период для нижегородского крестьянина. Эти дни он связывал со всем последующим временем года, а потому стремился узнать будущее посредством гаданий. Людей волновали две важнейшие темы: тема ожидаемого урожая и тема личной жизни, судьбы человека, его брачного союза. В Нижегородском крае к частотным относятся гадания с зеркалом, слушание под окном, на перекрестке, бросание обуви. Гадание *кидать лапоть, кидать валенок, кидать сапог* состояло в том, что через голову девушка перекидывала лапоть (валенок, сапог, кочергу, мутовку, ложку и др.). В какую сторону ложет передним концом используемый предмет – туда и замуж [3].

Тематическая группа «Лексика и фразеология святочных обрядов» в нижегородских говорах представляет собой систему, для которой характерно наличие следующих лексико-семантических групп: «Названия обрядов и обрядовых действий», «Хрононимы», «Названия обрядовых персонажей», «Названия обрядовых реалий», «Названия вербальных обрядовых компонентов».

Разнообразны в говорах Нижегородской области названия обрядов и обрядовых действий во время Святок. Обязательным обрядовым действием, сохранившимся во многих населенных пунктах до настоящего времени, является ритуальный обход дворов с исполнением (пением или приговариванием) специальных обрядовых текстов. Данное обрядовое действие представлено в нижегородских говорах глаголами *колядова́ть, каляга́ть, таусени́ть, тауси́сть, тауши́чать, слáвить* («Мы нибальшыми были, хадили па диревни, славили – пели, нам падавали канфеточки» д. Чернеево Павловского р-на; «В таусени молодые участвовали, таусили перед Новым годом» с. Мамлейка Сеченовского р-на); глагольными словосочетаниями *слáвить коляду, слáвить Христá* («Под Рожество хадили сабирать каляду и пели песни пад окнами» д. Мишуково Гагинского р-на; «Подходили и кричали: «Хозявы! Можно Христа славить?» с. Большие Поляны Большеболдинского р-на); отглагольным существительным *колядова́ние*.

Обходы дворов в период Святок совершаются несколько раз: накануне Рождества, утром в день Рождества, вечером под Новый год, утром Нового года и знаменуют собой изменения в привычной жизни, открытие границ в «чужой» мир. Л.Н. Виноградова раскрывает «первоначальный смысл ритуального зимнего обхода как инсценирования прихода духов из «кного мира» с целью получения специальной обрядовой пищи» [4, 231]. Поэтому после исполнения обрядовых песен колядующих обязательно одаривают деньгами, пирогами или угощают их. Считается, что от меры угощения зависит степень будущего благополучия семьи.

Другим значимым обрядовым действием на Святки является ряжение, которое связано с поздравительными обходами дворов и представлено в нижегородских говорах как однословными наименованиями *свято́шничать, кудé сить* («На Святках две недели молодёжь свято́шничала» д. Буйное Городецкого р-на), так и составными *ходи́ть ряди́хами, ходи́ть снаряжё́нками, ходи́ть свя́тками* («От Рождества до Крещения – Святки. На Святки-то ой как гуляли, две недели не работали. Ходили боярами по избам, угощались, ворожить бегали, плясали шестёры, валялись в снежках. Святошниками ходили от избы к избе по вечерам. Рядились, на голову шапку, лицо марлей закрывали. Святошниками ходют, говорили» д. Вязовка Борского р-на).

Рядиться – значит вступать в контакт с «кним» миром. Обычно участвовала в ряжении молодежь, иногда и женатые люди. «Рядились кто цыганом, кто цыганкой, кто морячком, чем чуднее, тем лучше. Кто Ярилой нарядится, мужики – бабами» (д. Высокая Рамень Городецкого р-на). В обычье ряжения можно отметить несколько смысловых мотивов. Одним из них реализует оппозицию свой-чужой и связан с перевоплощением в разного рода социальные и национальные типы. Чаще всего в Нижегородской области наряжались рядихами нарядными и шобонниками, а также солдатами, колдунами, нищими, людьми редких профессий – коновалами, бурлаками, шерстобитами. Национальный тип представлен цыганами, татарами. Второй мотив святочного ряжения рожден языческим мировосприятием и реализует идею плодородия. Он воплощается в обрядовой перемене пола (женщины рядились стариками, мужчины – старухами), в обычье наряжаться в вывороченные шубы. Обычай рядиться в животных восходит к тотемическим воззрениям славян: нижегородские крестьяне чаще всего рядились лошадью, медведем «Можно и хвост приделать, как лошадь, рядхой когда ходили, кто во что, в какого зверя, чтобы человека не видать» (с. Нершево Вачского р-на).

Важным компонентом Святок являются поминальные обряды, которые, по словам В.Я. Проппа, «имели целью воздействовать на урожай» [5, 22]. В Нижегородской области существовал обряд поминовения усопших в форме возжигания ритуальных костров: *Христу́ но жки греть Христа обогрева́ть роди́телей поми́нать*

Каждое обрядовое действие в нижегородских говорах имеет определенное название или несколько параллельно употребляемых названий, различающихся грамматически, лексически, степенью мотивированности. Для обозначения святочных вечеров используются наименования *посиделки посёдки ве́чёрки, ѹгрица, гульбины кёльи* («На Святки-то сидели в кельях, у вдаве, так и называли: кельи. Ровно сорок человек нас было. Кто шьет, кто вяжет, кто песни пёт, кто пляшет шестёрку» с. Мамешево Пильинского р-на); игры и развлечения презентируют лексемы *кубаренье в козу, в дерева в фантики в чёрного барина* катания с гор передают словосочетания *гóрки обка́тывать, гóрки нака́тывать*.

Хрононимы называют праздники, праздничные периоды, а также отдельные дни или их части: названия всего святочного периода (*Святки колядá, шу́тка таусе́нь таусе́нъка, святочна недéля святы́е ве́чера*), названия вечера с 13 на 14 января («Васильев ве́чер ве́чера Василия Великого богатый ве́чер скро́мный ве́чер»). В образовании составных хрононимов принимают

участие имена прилагательные, которые выполняют функцию выделения характерного признака. Так, определения *святочный*, *Васильев* несут информацию о времени праздника. Прилагательные *богатый*, *скромный* говорят о разнообразии блюд на праздничном столе.

Среди названий обрядовых персонажей выделяются наименования ряженых *ряди́хъ* *ряди́шки* *шобоны*, *свято́ши́ни́цы* *шутни́цы* *беля́ки*, *свя́тъхъ* *свя́тъки* *свято́ши́ки* *коля́ду юще* *коля́до виши*. Обрядовые агентивы в нижегородских говорах являются производными и мотивированными обрядовой реальностью. Непосредственное указание на выполнение обрядовой функции лицом содержат отглагольные существительные *ряди́хъ* *ряди́шки* *наря́женки* *наря́дчики* *пу́гало* *пужа́лки* *шутни́ца*, *коля́до виши* («Рядихи ходили на Святки с колядой-та» с. Нершево Вачского р-на), субстантивированное прилагательное *коля́ду юще*. Функциональный признак представлен опосредованно в наименованиях, мотивированных названиями предметов, с которыми связана функция участника обряда: *шобоны* ‘тряпье, обноски, ветошь’ [6, 4, 622]; в наименованиях, мотивированных названием обряда, с которым связана обрядовая функция: *свя́тъки* *свято́ши́ки* *свято́ши́ни́цы* *свя́тъхи*; в наименованиях, мотивированных названием признака предмета, с которым связана функция участника обряда: *беля́к* («Парни на Святки во все бело одевались, рядились так, вот и говорили – беляки» д. Зелецино Кстовского р-на). Интересна лексема *хари* для обозначения ряженых на Святках. По Далю *харя* – ‘маска, личина и самый окрутник, наряженный, переряженный’ [6, 4, 528]. *Хари* лицо либо завешивали марлей, сеткой, тряпкой, либо замазывали сажей, белили мукой. «Хари накрасуются, шубы вывернут, бегают по деревне, сажей мажут, в снег кидают, переворачивают всех с ног на голову» (с. Акузово Сергачского р-на).

К названиям обрядовых реалий относятся наименования хлебных изделий, преподносимых в дар колядующим: *коля́да*, *коле́дочка*, *коле́дки*, *коку́рки*, *таусе́ньки*, *усе́ньки*, *клю́жечки*, *караку́льки*, *сеньки*, *казано́к*, *мали́нки*. *Коле́дь*, *коле́дки*, *коле́дица*, *коледа́-молёда*, *коле́дки*, *калёдки* получили свое название от коляды – ‘святки и праздник Рождества Христова и все дни до Крещения’ [6, 2, 139]. *Таусе́нь*, *таусе́ньки*, *усе́ньки* образованы от наименования таусень – ‘Васильев вечер, канун Нового года’ [6, 4, 383]. «На рождество, на святки пякут таусину» (д. Булдаково Сеченовского р-на). *Коля́дки*, *таусе́ньки* были плоскими лепёшками с неглубокими надрезами ножом. Растительный код заключает в себе слово *мали́нки* ‘маленькие жареные булочки в виде орешек’. «Малинки как конфетки, кубики таки, на масле их поджаришь маленько. Ешь – они похрустывают» (с. Мотовилово Арзамасского р-на). Некоторые названия отражают особенности украшения и формы обрядового святочного печенья: *восьмёрки*, *виту́шки*, *рогу́льки*, *казанки* ‘плоский кружок из теста с резной внешней стороной’, *караку́льки*, *сеньки*, *коку́рки* ‘круглый крендель’.

К названиям вербальных обрядовых компонентов в нижегородских говорах относятся *кале́да*, *коле́да*, *каля́гáнка*, *каля́жáнка*, *коля́да-моля́да*, *таусе́нь*, *таусе́нька* и др. Так обозначают специальные обрядовые тексты, которые пели или приговаривали ряженые во время ритуального обхода дворов. Эти тексты представляют собой короткие припевки, содержащие благопожелания здоровья, семейного благополучия, детей, урожая и т.д. Слово *коля́да* имеет в нижегородских говорах разные варианты произношения: *коля́да*, *коле́да*, *коле́да*, *коля́га*, *киля́га*, *кале́да*, *каля́га*, *каля́гáнка*, *каля́жáнка* («Я с колядой тоже хаживала, свою глотку издерешь, пока орешь» с. Ильинско-Заборское Семеновского р-на). Часто слово коляды сочетается с бессмысленным словом *моля́да*, которое также изменяет свое звучание: *моля́да*, *маля́да*, *молёда* и в результате образуется удвоенное название *коля́да-моля́да*, *каля́да-маля́да*, *коле́да-молёда*. («Коля́да-моля́да! Подай пирог! Не подашь пирога – уведу корову за рога! Не подашь лепёшки – разобью окошки!» д. Кулагино Семеновского р-на). Другой тип обходно-поздравительных песен носит наименование *о́всень*. В нижегородских говорах слово также имеет фонетические варианты: *таусе́нь*, *таусе́нька*, *у́сенька*, *то́усе́нь*, *та́усе́нь*.

В целом тематическая группа «Лексика и фразеология святочных обрядов» может быть охарактеризована как непостоянная по степени наполненности. Обрядовые действия, реалии, персонажи забываются, а вместе с ними забываются и слова. Поэтому актуальным представляется изучение тематических групп лексики, связанных с обычаями, нравами, обрядами, бытом носителей русского языка, что «в конечном итоге способствует точному установлению пространственно-временных координат того или иного явления языка, их ареальных особенностей» [7, 219]. Исследование лексики в лингвокультурологическом аспекте приближено к действительности и ориентируется на максимальную экспликацию процессов, которые происходят при воспроизведении и восприятии обрядового слова.

Литература

1. Телия, В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В.Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки славянской культуры, 1999. – С. 13-25.
2. Вежбицкая, А. Язык, культуры, познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Никифорова, О.В. «Суженый, ряженый, явись во сне». Наименования гаданий в нижегородской деревне / О.В. Никифорова. – Русская речь. – 2009. – № 6. – С. 91-93.
4. Виноградова, Л.Н. Зимняя календарная поэзия западных и восточных славян: Генезис и типология колядования / Л.Н. Виноградова. – М.: Наука, 1982. – 256 с.
5. Пропп, В.Я. Русские аграрные праздники. Опыт историко-этнографического исследования / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2009. – 176 с.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Рипол Классик, 2002.
7. Ганцровская, Н.С. Лексика народных развлечений в чухломских говорах Костромской области / Н.С. Ганцровская // Рябининские чтения – 2007: материалы V научной конференции по изучению народной культуры Русского Севера. – Петрозаводск: Гос. историко-архитектурн. и этнограф. Музей-заповедник «Кижи», 2007. – С. 217-219.

В статье изучаются отдельные языковые аспекты функционирования коллективной памяти, анализируются используемые в текстах немецкоязычных СМИ аргументационные тактики и языковые средства создания позитивного образа фрагмента прошлого, определяются наиболее релевантные для реализации установок продуцента текста способы манипулятивного воздействия на получателя текста.

Ключевые слова: манипуляция, тактика, лексические единицы, семантика, адресант, адресат.

Rebrina L.N.

Ph.D. in Philological Science, associate professor of Germanic philology department, Volgograd State University

ARGUMENTATIVE TACTICS FOR POSITIVE RECONSTRUCTION OF COLLECTIVE MEMORY IN GERMAN MSM

Abstract

The article describes some particular lingual aspects of the collective memory functioning, argumentative tactics and linguistic means, which are used in German-language MSM to create a positive image of some moments of history, the author determines the most relevant methods for manipulative influence on locutionary target.

Keywords: influence, tactic, lexical units, semantics, locutionary source, locutionary target.

Основная функция коллективной памяти заключается в формировании и поддержании групповых, национальной идентичностей и легитимации власти в современном государстве, что предусматривает использование массовых каналов общественной коммуникационной системы. Язык как «неотъемлемый компонент цепи взаимодействий между человеком, обществом и природой» [1, 323] является важным системным фактором ее функционирования. Презентация прошлого в текстах СМИ осуществляется в форме коммуникативного действия управления, предполагающего субъект-объектное отношение адресанта к адресату. Воздействие носит манипулятивный характер в форме внушения или убеждения, при котором продуцент текста стремится изменить когнитивную и аксиологическую составляющую коммуникативного адресата, смысл сообщения упаковывается в предъявляемое читателю содержание и воспринимается последним неосознанно, происходит трансляция трансформированного образа прошлого [2, 211–234]. Объектом исследования в данной статье выступают аргументационные тактики, реализующие стратегию позитивной презентации фрагментов прошлого в текстах немецкоязычных СМИ, материалом – корпуса текстов DWDS (1906 – по настоящее время). Используемые адресантом тактики можно разделить на аргументационные и композиционные (предусматривающие в соответствии с теорией выдвижения определенное оформление информационной структуры текста).

Рассмотрим тактики **формально-логической аргументации**.

1. Тактика фактической аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого. Продуцент текста апеллирует к конкретным данным, представляющим собой объективные свидетельства в пользу транслируемого смысла, способствующим доказательности и достоверности предъявляемой адресату позиции. Психологическое воздействие таких аргументов часто подкрепляется обращением к эмоциональной сфере. Релевантными языковыми средствами являются лексические единицы с положительной семантикой и хрононимы, называющие временные отрезки, в которых локализованы значимые, вычленяемые соответствующим этносом события, а также топонимическая лексика и числительные. Например: *Lobend erwähnte der 52jährige Radsportexperte, wie sich nach der Wende mit dem Schöneberger RV Iduna ... und dessen 1. Vorsitzenden Gerhard Passow ein Partner zur Ausrichtung dieses Klassikers fand. Wehmütig werden sich Berlins Radsportfans erinnern, wie groß die Palette derartiger Rennen auch im Ostteil der Stadt jahrelang war. Genannt sei nur Berlin-Angermünde-Berlin veranstaltet von der nicht mehr existierenden Radsportabteilung der früheren BSG Post, ebenfalls ein Frühjahrsrennen* [3]. Продуцент текста обращается к одному из наиболее важных для истории и культуры Германии хронониму *Wende*.

2. Тактика логической аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого. Продуцент текста апеллирует к разуму адресата, используя логические уловки, индуктивные или дедуктивные построения. Последние наиболее убедительны, но именно по причине своей прозрачности не всегда действенны. Релевантные языковые средства – адъектива, лексика с положительной семантикой, лексические единицы, называющие интеллектуальные, психические процессы, конкретизаторы, уточняющие определение и указывающие на основание квалифицирования. Например: *Denn gerade die Bedeutung des protestantischen Glaubens für das Auslanddeutschum wird für Vergangenheit und Gegenwart anerkannt. Davon zeugen nicht bloß die bodenständigen Zeitungen und Zeitschriften mit ihren vielen Stimmungsbildern und ihrer historischen Kleinarbeit, sondern vor allem in Deutschland selbst Zeitschriften wie Die Evangelische Diaspora oder ... Jahrbuch Auslanddeutschum und evangelische Kirche und die Länderartikel des Handwörterbuchs des Grenz- und Auslanddeutschums. Der Abriß einer solchen Geschichte ... ist nur ein Versuch, der die wichtigsten Vorgänge stichwortartig in die Erinnerung zurückruft* [4]. Многочисленные религиозные периодические издания приводятся как частные случаи, подводящие к логическому обобщению о важности протестантской веры для поддержания немецкого национального духа.

3. Тактика позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством апелляции к авторитету. Адресант с целью повышения достоверности своих доводов обращается к мнению выступающих в качестве его союзников авторитетов, экспертов в определенной области или непосредственных участников событий как действенному средству психологического воздействия, следствием чего является добровольное подчинение адресата компетенции другого лица. Релевантные языковые средства – различные антропонимы, существительные, называющие профессию, род занятий, этническую принадлежность человека, признаковые слова с положительной семантикой, глаголы речевой деятельности. Например: *In seinem Glückwunschtelegramm zum vierzigjährigen Bestehen der nationalliberalen Partei, das in diesen Tagen begangen wurde, sagt der Reichskanzler Fürst Bülow: "Die Nationalliberalen können ihrer ehrenvollen Vergangenheit jetzt in lichter gewordener Gegenwart gedenken* [5].

Рассмотрим тактики **психологической аргументации**

1) Тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством апелляции к положительному индивидуальному опыту адресата. Адресант обращается к эмоциональной памяти индивида или группы, как правило, оформляя сообщение как личные воспоминания, переживания, знакомые массовому адресату, побуждающие его к сопререживанию, сокращающие дистанцию между коммуникантами. Релевантными языковыми средствами являются лексические единицы, описывающие процессы психической сферы индивида, лексика с положительной семантикой: *Ich wurde 1945 von den Russen befreit. Ich war zwar erst 13 Jahre, kann mich aber gut an das wunderbare Gefühl erinnern, als es hieß, der Krieg ist aus. Und ich war den sowjetischen Soldaten unendlich dankbar...* [6]. Предъявляемый личный эмоциональный опыт (чувство свободы, радость по поводу окончания войны, душевный подъем, благодарность) вводится с помощью лексем, называющих объекты и явления психической сферы (*an etwas erinnern, Gefühl, dankbar*).

2. Тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством апелляции к положительным образам и стереотипам. Продуцент текста стремится пробудить у адресата желательные ассоциации и чувства, предъявляя ему

знакомые приятные образы, что предполагает тщательный отбор языковых средств, способных запустить механизм «эмоционального заражения», наиболее релевантными из которых являются лексические единицы с положительной семантикой, изобразительные средства языка, эмоционально нагруженная лексика, ценностно нагруженные хрононимы. Например: *Die kreuzenden Bäche gurgeln auch im trockenen Hochsommer frisch und fröhlich dem nahen Hudson River entgegen. Wassermühlen erinnern an die holländischen Siedler, die sich am Anfang hier niedergelassen haben. Eingebettet in samtene, grüne Hügel, auf denen sich glückliche Kühe an fetten Wiesen saftfressen, erzählt die Stadt mit ihren bunten Holzhäusern von Ruhe und Beschaulichkeit* [7]. Узнаваемый образ (водяные мельницы, зеленые холмы, счастливые, сытые коровы), вызывающий ощущение покоя и уюта и задающий спектр соответствующего ценностного отношения, выстраивается с помощью ярких, живописных эпитетов (*kreuzenden Bäche; im trockenen Hochsommer; gurgeln frisch und fröhlich; samtene, grüne Hügel; glückliche Kühe; fette Wiesen*), олицетворения (*Bäche gurgeln fröhlich, die Stadt erzählt*), лексических единиц с положительной семантикой (*frisch, fröhlich, glücklich, Ruhe, Beschaulichkeit*).

3. Тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством апелляции к этическим этическим доводам. Адресант обращается к нравственным принципам, ценностной картине, разделяемым всеми представителями этноса, соотнося содержание сообщения с одобряемыми данным социумом представлениями, коллективным опытом. Применение данной тактики может сопровождаться формулировкой «морали». Релевантные языковые средства – лексические единицы с положительной семантикой, абстрактные существительные, как правило, называющие явления психической сферы: *Es ist leider wahr, daß die ganze Intelligenz, die besten Köpfe der japanischen Jugend ... im Sozialismus ... das einzige Heil für die Zukunft zu erkennen glauben. Die sozialen Spannungen in unserem Volke sind riesengroß. Und wenn wir nicht aus unserer Vergangenheit noch so viel alte japanische Disziplin in uns stecken hätten, wäre es längst zu Explosionen gekommen* [8].

4. Тактика инициации разделения позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством идентификации. Продуцент текста предъявляет читателю свою позицию как разделяемую представителями данной нации, т.е. упаковывает субъективное мнение как объективное, сокращая дистанцию и приглашая получателя текста в свидетели. Идентификация (отождествление) может быть направлена на массового адресата или его определенный тип, уточняемый конкретизаторами. Релевантные языковые средства – инклюзивные местоимения, неопределенноподличные, некоторые отрицательные и указательные местоимения, безличные конструкции, глаголы психической деятельности и лексические единицы с положительной семантикой. Например: *Man erinnere sich nur an die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg, als wir hier die deutsche Kulturmetropole hatten. Da hat es in den Regionen doch auch ein reiches Kulturleben gegeben* [9].

5. Тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством утверждения его ценности. Продуцент текста указывает на факт увековечивания фрагмента прошлого, необходимость бережного отношения к нему, что обуславливает соответствующее ценностное отношение как результат действия определенных психических механизмов. Релевантными языковыми средствами являются лексические единицы, описывающие процессы памяти, интеллектуальную деятельность, эмоциональную сферу, а также модальные глаголы и лексические единицы с положительной семантикой: *Verankert ist, auch in meinem Kopf, eine Erfolgsgeschichte der Roten Armee. Ich will das Gute und das Schöne an meinem Russland natürlich nicht vergessen* [10].

6. Тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством описания положительных последствий. Такой способ аргументации базируется на объективных психических и ментальных механизмах, а именно, на сформировавшейся и закрепленной в сознании концепции причинно-следственных отношений, при которых квалифицирование причины обуславливается интерпретацией следствия. Релевантные языковые средства – лексемы с положительной семантикой, лексические единицы, описывающие эмоциональную сферу человека, оценочная лексика: *Die Geste, das Militär und die, die es schützen sollte, aus Gaza zurückzuziehen, hat eine historische Wichtigkeit. Innerhalb des strikt sicherheitsbezogenen Rahmens ... schaffte dieser Rückzug eine Bresche, durch die vielleicht etwas wie ein Friedensprozess hätte wiederbelebt werden können* [11].

7. Тактика позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством его ностальгической мифологизации. Продуцент текста создает « сентиментальный », «радужный » образ прошлого посредством превращения истории в некое мифологическое пространство, в котором прошлое идеализируется, эстетизируется, гармонизируется и интерпретируется как источник отсутствующей в настоящем стабильности. Ностальгия используется как социальная терапия, носящая компенсаторно-адаптационный характер. Релевантные языковые средства – лексика с положительной семантикой, лексемы, описывающие эмоциональную сферу индивида, а также глаголы памяти с компонентом значения «воскрешать», «оживлять», «тосковать», указывающим на сопутствующую эмоциональную реакцию. Например: *Mehr Geld würde auch in den kommenden Jahren nicht zur Verfügung stehen, teilt die Senatsfinanzverwaltung mit. Hampel ... kann sich an Vorwende-Zeiten erinnern, als diese Summe allein für den Westteil zur Verfügung stand. Den hervorragenden Standard, den einst die West-Berliner Straßen hatten, werden wir nie wieder erreichen* [12].

Среди аргументационных тактик, используемых продуцентом текста СМИ для формирования положительного образа прошлого, более продуктивны тактики психологической аргументации (частотность – 71,1%), что свидетельствует о большей эффективности апелляции к эмоциональной памяти адресата, чем к его разуму. Самой частотной является тактика аргументации позитивного квалифицирования фрагмента прошлого посредством утверждения его ценности (16,2%), что объясняется разделением большинством представителей немецкого социума уважительного отношения к прошлому, последовательно прививаемым общественными коммуникационными системами. Наименее релевантна для аргументации содержащая деструктивные элементы тактика ностальгической мифологизации (6,3%).

Литература

1. Шамне Н. Л. Теоретические основы разработки алгоритма эколингвистического мониторинга // Интеграционные процессы в коммуникативном пространстве регионов: Мат-лы междунар. научн. конф. (Волгоград, 12–14 апреля 2010 г.). – Волгоград, 2010. – С. 323–327.
2. Ребрина Л. Н. Категория памяти в немецком языке: репрезентация и дискурсивная реализация. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – 494 с.
3. Berliner Zeitung, 14.04.1994, Ost Straßen sind ziemlich radios.
4. Koehler. Leipzig, 1939. 28. Jahresberichte für deutsche Geschichte.
5. Berliner Tageblatt, 01.03.1907. Morgendämmerung.
6. Berliner Zeitung, 12.03.1994. Berlin-Schöneberg, Unendliche Dankbarkeit.
7. Berliner Zeitung, 13.08.1994. Eigentlich sieht Woodstock aus
8. Die Zeit, 13.03.1958. Aufgehende Sonne hinter Wolken.
9. Berliner Zeitung, 04.07.1994. Das gefährdete «Tafelsilber» von Berlin.
10. Die Zeit, 08.05.2009, Nr. 35. Leserkommentare.
11. Berliner Zeitung, 07.01.2006. Pressestimmen. Liberation.
12. Berliner Zeitung, 14.03.1994. Im Zickzackkurs durch die Schlagloch-Landschaft.

В статье рассматриваются индивидуальные авторские образования Достоевского, гапаксы, которые в текстах писателя чаще всего выполняют игровую функцию, что, однако, не всегда адекватно воспринимается современным читателем и может привести к непониманию основных авторских интенций. Создание словаря гапаксов, выявление основных словообразовательных моделей, по которым они строятся, позволит решить эту проблему.

Ключевые слова: Достоевский, агтоним, гапакс.

Ruzhitskiy I.V.

Associate professor, Doctor of Philosophy, Lomonosov State University, Philological Department

DOSTOYEVSKY'S HAPAXES

Abstract

The individual Dostoyevsky's formations, hapaxes, are considered in the article. The main function of these lexical units is the function of playing words which can be perceived wrongly by the modern readers and lead to defective understanding of the writers intentions. The hapaxes dictionary creating and discovery of the main word building models of these units will allow to solve this problem.

Keywords: Dostoyevsky, atopon, agnonym, hapax.

Гапаксы (от греч. ἅπαξ – ‘однажды’) Достоевского – это индивидуальные авторские образования, которые можно квалифицировать как языковую игру. Эти слова есть в текстах Достоевского, но отсутствуют у его современников: заневинно, занедолго, зараньше и т. п.

Гапаксы могут преследовать разные задачи: 1) обозначение новых оттенков понятия; 2) экспрессивная функция (например, при создании нового синонима к уже существующему); 3) языковая игра.

При описании неологии следует учитывать следующее: 1) различие формальных и семантических неологизмов (новых слов и новых значений); 2) источники и мотивы неологии; 3) модусы существования неологизмов (их языковой и речевой статус); 4) прагматический фактор (отношение к новым словам).

Ниже перечислены основные словообразовательные модели, по которым в основном образуются гапаксы Достоевского. Отдельно выделим новообразования с суффиксами субъективной оценки (об особенностях функционирования суффиксов субъективной оценки см. [1]):

(1) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -ИК- (-ТИК):

[развратик] [Парадоксалист] Вышел я из трактира смущённый и взволнованный, прямо домой, а на другой день продолжал мой **развратик** ещё рабоче, забитее и грустнее, чем прежде, как будто со слезой на глазах, – а всё-таки продолжал. (Записки из подполья)

[экзаментик] [Гаврила] Обещал Фома Фомич к вечеру опять **экзаментик** сделать. (Село Степанчиково и его обитатели)

(2) СУЩ. = СУЩ. + -ИШК-:

[развратишко] [Парадоксалист] Всё-таки хотелось двигаться, и я вдруг погружался в тёмный, подземный, гадкий – не разврат, а **развратишко**. (Записки из подполья)

[аблакатишко] [Князь Серёжа Аркадию] Тут, главное, есть один Жибельский, ещё молодой человек, по судейской части, нечто вроде помощника **аблакатишки**. (Подросток)

[купчишка, авторишко] На этих двух вечеринках я принужден был играть преглупейшую роль хозяина, встречать и занимать разбогатевших и тупеихих **купчишек**, невозможных по их невежеству и бесстыдству, разных военных поручиков и жалких **авторишек** и журнальных козяек <...>. (Игрок)

(3) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -ЧИК:

[экземплярчик] [Лембке П.С. Верховенскому] Вот-с один **экземплярчик**, по той же категории, и я вам тем самым доказываю, что вам в высшей степени доверяю. (Бесы)

(4) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -К(А):

[немчурка] [Татьяна Павловна Аркадию] Дочери-то не хотелось старика потрясти, а **немчурке**, Бьюрингу, правда, и денег жалко было. (Подросток)

(5) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -ОЧЕК:

[юнкерочек] Когда бы вы были военным **юнкерочком** или гусариком молоденьким, вы бы не так говорили, а саблю бы вынули и всю Россию стали бы защищать. (Братья Карамазовы)

(6) СУЩ. = СУЩ. + -ОНОК(-ЁНОК):

[кассирёнок] Если б этот ничтожный **кассирёнок** на железной дороге или у приёма каких-нибудь писем не гордился свою властью <...> то вы бы первый перестали уважать его <...>. (Публицистика)

(7) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -ЕЦ:

[срамец] [Бахчев Серёже о Фоме] Тыфу! **срамец** треклятый – больше ничего! (Село Степанчиково и его обитатели)

(8) СУЩ. = УСЕЧ. ОСНОВА ПРИЛ. + -ИСТИК-:

[юридистика] [Порфирий Петрович Раскольникову] Что ж делать с понятием, которое прошло в народе о вашей **юридистике**? (Преступление и наказание)

(9) СУЩ. = ПО- + СУЩ.:

[покицатель] [Парадоксалист] Я всё это знаю, лучше всех этих опытных и премудрых советчиков и **покицателей** знаю. (Записки из подполья)

(10) СУЩ. = ПРЕ- + СУЩ.:

[предоминирование] [Коля князю Мышкину] А впрочем, это, может быть, предрассудок насчёт **предоминирования** в этом случае слов. (Идиот)

(11) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -ЁЖ:

[срамёж] [Сквернословящим парням на улице] Всего только десять шагов прошли, а шесть раз (имя рек) повторили! Ведь это **срамёж**! Ну, не стыдно ли вам? (Дневник писателя)

(12) СУЩ. = КОНТАМИНАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ + -К(А):

[финтифлюшка] <...> он [Версилов] ни слова не упомянул об университете, не просил меня переменить решение, не укорял, что не хочу учиться, – словом, не выставлял никаких родительских **финтифлюшек** в этом роде <...>. (Подросток)

(13) ПРИЛ. = ОСНОВА ПРИЛ.+ -ЕНЬК-:

[дубоватенький] [Голядкин о Голядкине-младшем] Положится-положится с другим втихомолочку, сорвёт улыбочку благоволения, лягнёт своей коротенькой, кругленькой, довольно, впрочем, **дубоватенькой** ножкой <...>. (Двойник)

Другие словообразовательные модели, по которым строятся гапаксы Достоевского:

(14) СУЩ. = ОСНОВА ПРИЛ. + -К-:

[картавка] <...> говорит как будто парижанин, а между тем это вовсе не так – и фальшивь выдаёт себя <...> усиленностью картавки и грассеймана, неприличием произношения буквы *p* <...>. (Дневник писателя)

(15) СУЩ. = РАЗ- + СУЩ.:

[разарестант] [Горянчиков] Я понял, что меня никогда не примут в товарищество, будь я **разарестант**, хоть на веки вечные, хоть особого отделения. (Записки из Мёртвого дома)

[разгений] [Хроникёр] Вообще я сделал замечание, что будь **разгений**, но в публичном лёгком литературном чтении нельзя занимать собою публику более двадцати минут безнаказанно. (Бесы)

(16) СУЩ. = ОСНОВА ГЛАГ. + -ИМОСТЬ:

[раздвоимость] Он [Вельчанинов] получил в ответ [от доктора], что факт изменения и даже раздвоения мыслей и ощущений по ночам во время бессонницы, и вообще по ночам, есть факт всеобщий между людьми <...> если, наконец, субъект уже слишком ощущает на себе эту **раздвоимость** <...>. (Вечный муж)

(17) СУЩ. = ОСНОВА ГЛАГ. + -Нj:

[брандыхлыстничанье < брандыхлыстничать < брандыхлыст] [Аркадий о Версилове] Скажут, пожалуй, «заблажил», но я скажу иное: по-моему, тут было всё, что только может быть серьёзного в жизни человеческой, несмотря на видимое брандыхлыстничанье, которое я, пожалуй, отчасти допускаю. (Подросток)

(18) СУЩ. = ОСНОВА СУЩ. + -(ОН)ОСТЬ:

[сапожность] [Версилов] **Сапожность** процесса пугала меня. (Подросток)

(19) СУЩ. = ОБЩЕ- + СУЩ.:

[общебурлак; общечеловек] А впрочем – не кривлялись вы [Н.А. Некрасов] и «на Волге», разве только немножко: вы и на Волге любили **общечеловека** в бурлаке и действительно страдали по нём, то есть не по бурлаке собственно, а, так сказать, по **общебурлаке**. Видите ли-с, любить **общечеловека** – значит наверно уж презирать, а подчас и ненавидеть стоящего подле себя настоящего человека. (Дневник писателя)

(20) СУЩ. = ОСНОВА ГЛАГ.-КАЛЬКИ + -ЁР.:

[парлёр < parlé] В эти минуты он [Иван Ильич] даже впадал в какое-то уныние, особенно когда разыгрывался его геморрой, называл свою жизнь une existence manquée, переставал верить, разумеется про себя, даже в свои парламентские способности, называя себя **парлёром**, фразёром <...>. (Скверный анекдот)

(21) СУЩ. = НЕ- + СУЩ.:

[нелитературность] Если уж высказывать своё мнение, то, по-моему, наше время именно литературное; «Свисток» же ни мало не служит доказательством его **нелитературности**. (Публицистика)

(22) СУЩ. = СУЩ.-ИМЯ СОБСТВЕННОЕ + -СТВ-:

[кавурство < Кавур] И всё более и более от вас [«Русского вестника»] веяло таким ораторством, пальмерstonством, **кавурством...** (Публицистика)

(23) ГЛАГ.= РАЗ-+ОСНОВА ГЛАГ.+ (Л)Я(ТЬ)

[разгромлять] [О Голядкине] <...> всякий случай, обеспечил себя тем же самым вызывающим взглядом, который имел необычайную силу мысленно испепелять и **разгромлять** в прах всех врагов господина Голядкина. (Двойник)

(24) ГЛАГ. = РАЗ- + ГЛАГ.:

[расклеветать] [Лизавета Прокофьевна] Истины ищут, на праве стоят, а сами как басурмане его в статье **расклеветали**. (Идиот)

(25) ГЛАГ. = РАЗ- + ГЛАГ. + -СЯ:

[разблаготвориться] С какими же целями вы [Свидригайлов] так **разблаготворились**? – спросил Раскольников. (Преступление и наказание)

(26) ГЛАГ. = РАЗ- + ОСНОВА СУЩ. + -И(ТЬ) + -СЯ:

[раскапризиться] Притом его ждал отец, может быть не успел ещё забыть своего приказания, мог **раскапризиться**, а потому надо было поспешить, чтобы поспеть туда и сюда. (Братья Карамазовы)

(27) ГЛАГ. = РАЗ- + ОСНОВА ПРИЛ. + -И(ТЬ) + -СЯ:

[расчастливиться] Слишком уж он [князь Мышкин] «**расчастлился**». (Идиот)

(28) О- + ГЛАГ.

[опикироваться] А, ну, чёрт... Лизавета Николаевна, – **опикировался** вдруг Пётр Степанович, – я ведь, собственно, тут для вас же... (Бесы)

(29) ГЛАГ. = У- + ГЛАГ.

– Ну, здравствуй, коли не шутишь, – проговорил тот [«нахмуренный и беззубый арестант, Антоныч], не поднимая глаз и стараясь **ужевать** хлеб своими беззубыми дёснами.

(30) ГЛАГ. = ОСНОВА ПРИЛ. + -ИЧА(ТЬ):

[развязничать] Татьяна Павловна, беру слово о несчастье назад, – обратился я к ней, продолжая **развязничать**. (Подросток)

(31) ГЛАГ. = ОСНОВА СУЩ. + -ИЗИРОВА(ТЬ):

[экономизировать] [Из речи Фетюкова] Факт этот надо бы мне формулировать лишь в финале моей речи, когда я закончу моё слово, но, однако, я выскажу мою мысль и в самом начале, ибо имею слабость приступать прямо к предмету, не припрятывая эффектов и не **экономизируя** впечатлений. (Братья Карамазовы)

(32) ГЛАГ. = ОСНОВА СУЩ. + -ИФИРОВА(ТЬ):

[санктифицировать] Большинство всех этих благороднейших, но не совсем глубоко плавающих господ <...> проповедует прогресс, а чаще всего отстаивает глубочайшее варварство, и, отстаивая во что бы ни стало цивилизацию, **санктифицирует**, не ведая, что творя, неметчину и регламенты. (Публицистика)

(33) ГЛАГ. = ОСНОВА ПРИЛ. + -ИЧА(ТЬ):

[экспансивничать] Когда старик [Ф.П. Карамазов] бывал рад, то всегда начинал **экспансивничать**, но на этот раз он как бы сдерживался. (БрК 254)

(34) ГЛАГ. = С- + ОСНОВА СУЩ. + -НИЧА(ТЬ):

[слакейничать] [Рассказчик] Француз любит ужасно забежать вперёд, как-нибудь на глаза к власти и **слакейничать** перед ней что-нибудь даже совершенно бескорыстно, даже и не ожидая сейчашиней награды, в долг, на книжку. (Зимние заметки о летних путешествиях)

(35) ГЛАГ. = ОСНОВА СУЩ. + -И(ТЬ):

[культурить] Но в таком случае культурный г-н Авсеенко сам себя выдает; всякий скажет ему тогда: стоило вас **культурить**, чтоб взамен тогоразвратить народ и обратить его в одних кулаков и мошенников. (Дневник писателя)

(36) ГЛАГ. = ДА- + ГЛАГ.-ГАПАКС:

[докультурить] Какая прелесть этот рассказ у Тургенева и какая правда! А между тем этот был уже значительно окультурен; но г-н Авсеенко не про то говорит: он требует настоящей культуры, то есть нашего уже времени, вот той самой, которая наконец до того **докультурила** наших петербургских помещиков, что они рыдали, читая «Антона Горемыку» <...>. (Дневник писателя)

(37) ГЛАГ. = ДА- + ГЛАГ.-ГАПАКС + -СЯ:

[докультуриться] Г-н Авсеенко потому и заключает прямо, что «зло, главное зло, общее зло для нас и для народа, заключалось не в культуре, а в слабости культурных начал», а потому надо было поскорее бежать в Европу, чтоб там **докультуриться** уж до того, чтобы уж не считать мужика за собаку и каналью. (Дневник писателя)

(38) ГЛАГ. = ОСНОВА ГЛАГ.-КАЛЬКИ + -СЯ:

[экспатрироваться < expatrier] Та отчаянная идея, с которой он [Липутин] вошёл к Кириллову, после «дурака», выслушанного от Петра Степановича на тротуаре, состояла в том, чтобы завтра же чем свет бросить всё и **экспатрироваться** за границу! (Бесы)

(39) ГЛАГ. = НА- + ГЛАГ.:

[набухостить] [Двугрошовая волоките] Нет уж это вам про нас злые люди **набухостили** <...>. (Записки из Мёртвого дома)

(40) ГЛАГ. = ПО- + ГЛАГ.:

[пофанфаронить] Поди, считайся с ней после этого! – развела руками Варвара Ардалионовна. Как ни хотелось **пофанфаронить** в эту минуту Гане, но не мог же он не высказать своего торжества <...>. (Идиот)

(41) ГЛАГ. = НА- + СУЩ.-ИМЯ СОБСТВЕННОЕ + -И(ТЬ):

[наафонить < Афон] «**Наафонил** я [старец Зосима в передаче Ф.П. Карамазова], говорит, на своём веку немало». (Братья Карамазовы)

[наафонзонить < Фон Зон] [Ф.П. Карамазов И. Карамазову] Что ты там **наафонзонил** такого и как ты-то мог от обеда уйти? (Братья Карамазовы)

(42) ГЛАГ. = СУЩ.-ИМЯ + СУЩ.-ФАМИЛИЯ + -СТВ- + -ОВА(ТЬ):

[фаддейбулгаринствовать < Фаддей Булгарин] Про кукельван говорить, положим, можно, про г-на Каткова, **фаддейбулгаринствующего** на Москве, можно и должно, даже про Льва Камбека иногда простиительно, даже про городничего А., в губернии Б., в уезде В., обидевшего бабу Д. <...>. (Публицистика)

(43) ГЛАГ. = СУЩ.-ИМЯ СОБСТВЕННОЕ + -ОВА(ТЬ):

[теймствовать < «Теймс»] А между тем, по-нашему, скорей систему Фурье можно у нас ввести, чем идеалы г-на Каткова, **теймствующего** в Москве. (Публицистика)

(44) ГЛАГ. = У- + ГЛАГ. + -СЯ:

[увизжаться] [Рассказчик] **Увизжаться** и провраться от восторга – это у нас самое первое дело; смотришь, года через два и расходимся врозь, повесив носы. (Зимние заметки о летних путешествиях)

(45) ПРИЛ. = РАЗ- + ПРИЛ. (ЫЙ):

[раззадорный] [Девушкин] Жили тогда со мною стенка об стенку человек пятеро молодого, **раззадорного** народа. (Бедные люди)

(46) ПРИЛ. = ОСНОВА СУЩ. + -Н- (ЫЙ):

[экстазный] Может быть, кто из читателей подумает, что мой молодой человек [А. Карамазов] был болезненная, **экстазная**, бедно развитая натура, бледный мечтатель, чахлый и испитой человечек. (Братья Карамазовы)

(47) ПРИЛ. = ОСНОВА СУЩ.+ -ЕНН- (ЫЙ):

[юношественный] В одежде же Петра Петровича преобладали цвета светлые и **юношественные**. (Преступление и наказание)

(48) ПРИЛ. = УСЕЧЁННАЯ ОСНОВА СУЩ.+ -ЕШН- (ЫЙ):

[куцавееный] Я было хотел вас познакомить с Ипполитом, – сказал Коля, – он старший сын этой **куцавееной** капитанши и был в другой комнате <...>. (Идиот)

(49) ПРИЛ. = УСЕЧЁННАЯ ОСНОВА СУЩ.+ -ОЧН- (ЫЙ):

[шавочный] Да и чем шавка хуже каких бы то ни было зверей или птиц? Важна тут, собственно, не шавка, а **шавочные** свойства её. (Публицистика)

(50) НАРЕЧ. = ОСНОВА ПРИЛ. + -Н- (О):

[юношественно] Наконец, и, может быть, всех более, выдавалась на вид одна престранная дама, одетая пышно и чрезвычайно **юношественно**, хотя она была далеко не молодая, по крайней мере лет тридцати пяти. (Село Степанчиково и его обитатели)

(51) НАРЕЧ. = ЗА- + НАРЕЧ.:

[заневинно] [Из рассказа Лебедева] Умерла она [графиня Дюберри] так, что после этакой-то чести, этакую бывшую властелинку, потащил на гильотину палач Самсон, **заневинно**, на потеху пусардок парижских, а она и не понимает, что с ней происходит, от страха. (Идиот)

[занедолго] [Из разговора арестантов] А в Т-ке писарек **занедолго** штуку выкинул: деньги тяпнул казённые да с тем и бежал, тоже уши торчали. (ЗМ 164)

[зараньше] [Смердяков И. Карамазову] Ибо будь человек знающий и привычный, вот как я, например, который эти деньги сам видел **зараньше** <...>. (Братья Карамазовы)

(52) РАЗЛИЧНЫЕ СЛУЧАИ КОНТАМИНАЦИИ:

[шлёпохвостница < шлётать + хвост] [Катерина Ивановна] Что же касается до Петра Петровича, то я всегда была в нем уверена, – продолжала Катерина Ивановна Раскольникову, – и уж, конечно, он не похож... – резко и громко и с чрезвычайно строгим видом обратилась она к Амалии Ивановне, отчего та даже оробела, – не похож на тех ваших расфуфыренных **шлепохвостниц**, которых у папеньки в кухарки на кухню не взяли бы <...>. (Преступление и наказание)

[сверлива < сверлить + сварлива] Замуж ей [дочери Пседдонимова] давно уже хотелось. При людях была она бессловесна, а дома, возле манишки и приживаю, зла и **сверлива**, как буравчик. (Скверный анекдот)

[фортопляс < фортепиано + плясать] А когда заколачивали, то блудные плясавицы пели песни и играли на гуслях, то есть на фортоплясах. (Братья Карамазовы)

[тупонравственный < тупой + нравственный] Англиканские священники и епископы горды и богаты, живут в богатых приходах и жиреют в совершенном спокойствии совести. Они большие педанты, очень образованы и сами важно и серьёзно верят в своё **тупонравственное** достоинство, в своё право читать спокойную и самоуверенную мораль, жиреть и жить тут для богатых. (Зимние заметки о летних впечатлениях)

[надодумываться < надо + думать] [М.М. Достоевскому] Я бог знает что, например, выдумывал о тебе и **надодумывался** до таких крайностей, что просто погибал от тоски. (Письма)

[всемство < все + мы] [Парадоксалист] Знаю, что вы, может быть, на меня за это рассердитесь, закричите, ногами затопаете: «Говорите, дескать, про себя одного и про ваши мизеры в подполье, а не смейте говорить: «*все мы*»». Позвольте, господа, ведь не оправдываюсь же я этим **всемством**. (Записки из подполья)

Гапаксы Достоевского разрушают гладкопись, подавляют автоматизм восприятия текста, увеличивают перцептивную значимость употребляемых в тексте лексических средств, заставляют вдумчивого читателя остановиться, задуматься. Неологизмы принадлежат тексту в соответствии с авторской установкой, они всегда сознательно внедряются автором в текст для выполнения той или иной функции. Создание словаря гапаксов Достоевского, выявление основных словообразовательных моделей, по которым они строятся, позволит решить проблему адекватного восприятия авторских интенций в случаях его сознательных отклонений от существующей языковой нормы.

Литература

1. Красильникова Л. В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 118-127.
2. Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) (проект № 11-04-00441)

Стойкович Л.Ю.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Самарский государственный экономический университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются фразеологические единицы глагольного типа, обозначающие говорение в разнообразном его проявлении в английском языке, передающие разные коннотации, имеющие разный потенциал воздействия. Исследование основано на когнитивном подходе и выполнено с применением метода фреймового моделирования.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фрейм, говорение.

Stoikovich L.Yu.

PhD, associate professor, Samara State Economic University

PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS AND MODELING OF THE PROCESS OF SPEAKING IN ENGLISH

Abstract

The article considers verb type phraseological units denoting 'speaking' in English in its various manifestations, with different connotations and different potential effect. The investigation is based on the cognitive approach with frame modeling.

Keywords: phraseological units, speaking, frame modeling.

Говорение как один из видов речевой деятельности, речепроизводства является сложным, многоаспектным явлением и многообразно отражен в языке на лексико-семантическом и фразеологическом уровне. Многие языковые средства, обозначающие этот процесс, изучены в лингвистике, в том числе на лексико-семантическом уровне нами описаны ранее английские глаголы речепроизводства в их когнитивном аспекте. Уровень словосочетания, фразеологизмы представляют особый интерес для раскрытия когнитивного аспекта речевых процессов в английском языке, отраженных в самом языке, т.е. для изучения «речи о речи».

Говорение является неотъемлемой частью жизни человека, поэтому то, как человек говорит об этом, «говорит о говорении», весьма показательно с лингвокультурной точки зрения, в том числе с точки зрения использования фразеологического фонда языка, признанного «сокровищницей языка», а фразеологизмы – его богатством. Общепризнанно также, что фразеологические единицы не только отражают культуру и быт того или иного языка, но и помогают сделать речь наиболее выразительной, эмоциональной. Фразеологизмы способствуют более эффективному отражению чувств и эмоций человека в процессе коммуникации, а так же в раскрытии его внутреннего мира через те средства выражения, которыми он пользуется в речи. В связи с этим, изучение фразеологических единиц, обозначающих процесс речепроизводства, является актуальным.

У большинства фразеологических единиц ведущей или ярко выраженной является одна из важнейших когнитивных функций – функция воздействия. Эта функция так или иначе присуща всем ФЕ со значением речепроизводства, как неотъемлемая часть любого текста, в т.ч. и фрейм-текста, наряду с функцией сообщения. Однако целый ряд ФЕ отличается особой силой, характером и направленностью воздействия на пациента; функция воздействия в них преобладает над функцией сообщения. По мнению А.Т.Ишмуратова содержание когнитивного мира субъекта следует рассматривать как результат восприятия событий внешнего окружения [Ишмуратов 1987: 52]. Таким образом, оператор ВОСПРИНИМАЕТ приобретает особую значимость в композиции фреймов ФЕ речевого воздействия. Оператор ВОСПРИНИМАЕТ означает не только «слушает», но и «претерпевает» те или иные изменения в своем когнитивном мире».

ФЕ речепроизводства изучаются на базе описанных ранее английских глаголов речепроизводства, составляющих лексико-семантическое поле. Рассматриваемые ФЕ описывают событие, непосредственно направленное на изменение когнитивного мира адресата в аспекте его эмоционального состояния в соответствии с желанием и эмоциональным состоянием адресанта. Воздействие, которое говорящий оказывает на своего собеседника в ходе речевого акта, может быть окрашено как положительно, так и отрицательно, и вызывать как позитивные, так, в свою очередь, и негативные эмоции. Таким образом, воздействие имеет когнитивно – эмоциональный характер, и оба участника непременно вовлечены в сферу переживаний, например, *to be at loggerheads with smb.* – пререкаться, ссориться, быть не в ладах с кем – л. Поскольку речепроизводство представляет собой процесс, действие, нас в первую очередь интересовали ФЕ глагольного типа; некоторые из них описываются в данной статье.

Важнейшей характеристикой когнитивного воздействия А.Т.Ишмуратов считает одновременное изменение нескольких когнитивных миров (по крайней мере, двух): сообщающего и воспринимающего сообщение [Ишмуратов 1987: 77]. Наиболее заметна динамика состояния воспринимающей стороны: когнитивное состояние реципиента под речевым воздействием может измениться на противоположное - например, от спокойного до взволнованного, от взволнованного до спокойного, от бездействия к действию и т.п. Функция воздействия как особо значимая для речевого акта отмечается М.С. Чаковской [Чаковская 1986].

К рассматриваемой группе относятся такие ФЕ, чьи фреймы описывают событие, включающее действие, непосредственно направленное на изменение когнитивного мира адресата в соответствии с желанием адресанта. Адресант ожидает от адресата определенного результата в виде нового мнения или нужного действия. Событие может включать этот результат, но не обязательно.

Потенциал воздействия описываемых ФЕ может быть достаточно сложным, как правило, он сложнее, чем потенциал воздействия соответствующих глаголов: возможно сочетание нескольких типов воздействия в одном ФЕ, компоненты ФЕ могут вносить дополнительные, часто экспрессивные оттенки значения, значение ФЕ обычно образно и метафорично. ФЕ этой группы включают такие единицы, как *to chew the fat (rag)* – брюзжать, ворчать, ворчливо твердить об одном и том же, «пишить»; *to blow sth. sky-high* – подвергнуть что – л. уничтожающей критике, разнести в пух и прах, не оставить камня на камне (от чьей – л. аргументации); *to run the gauntlet* – подвергать жесткой критике, ожесточенным нападкам, сделать предметом насмешек; *to bandy words* – перебраниваться, препираться, обмениваться колкостями; *to speak one's mind* - высказать свою точку зрения, *to praise smb/smth. to the skies* – расхвалить, превозносить кого – л./что – л.до небес и др. Очевидно, что все эти ФЕ передают речевого

воздействия на эмоциональное состояние положительного и отрицательного характера. Рассмотрим их подробнее. В настоящей статье используется концепто-фреймовый подход к описанию этих глаголов, основанный на положениях теорий М.Минского, Ч.Филлмора, В.М.Савицкого. В основе фреймов ФЕ речепроизводства лежит базовый фрейм «SPEECH PRODUCTION (ГОВОРЕНIE)», описывающий говорение в самом общем виде:

ФРЕЙМ «SPEECH PRODUCTION (ГОВОРЕНIE)»

ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ: (x знает v) (фоновые знания) (z не знает v) t0

ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ x: x ПОЛАГАЕТ (z ХОЧЕТ, ОЖИДАЕТ, НЕОБХОДИМО (z ЗНАЕТ v) t1.

СТРЕМЛЕНИЕ x: x ХОЧЕТ (z ЗНАЕТ v) t2

НАМЕРЕНИЕ x: x НАМЕРЕН (x КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ v) t3

СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ НАМЕРЕНИЯ: x ПЛАНИРУЕТ (x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ, СООБЩАЕТ) A) t4.

ДЕЙСТВИЕ x: ((x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ) A = (x КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ v))) t5.

ДЕЙСТВИЕ z: ((z ВОСПРИНИМАЕТ (=СЛЫШИТ) v) и (z УЗНАЕТ v)) t6.

СЛЕДСТВИЕ: z ЗНАЕТ v t7

ПРОГНОЗ СЛЕДСТВИЯ: ВЕРОЯТНО (x ДОВОЛЕН (z ЗНАЕТ v). t7

ВЕРОЯТНО ((z РАД (z ЗНАЕТ v) И (x ДОВЕРЯЕТ z)) t8.

ВЕРОЯТНО (z БЛАГОДАРИТ x) t9.

ФЕ *to chew the fat (rag), to blow sth sky-high* обозначают речевые действия, несущие отрицательные эмоции и оказывающие отрицательное когнитивно-эмоциональное воздействие на пациента. Возможным результатом этого воздействия является изменение эмоционального состояния пациента в сторону ухудшения настроения, раздражения, могут быть затронуты глубоко личные чувства.

В основе фрейма, описывающего эти действия, лежит фрейм «CRITICIZING (КРИТИКА)». Он описывает событие, которое включает речевое действие субъекта (актант 1), непосредственно направленное на изменение когнитивного мира объекта (актант 2) и его эмоционального состояния и заключается в том, что актант 1 высказывает актанту 2 негативную оценку его действий, вскрывает его недостатки, возможно, проступки, ошибки, и таким образом оказывает на него воздействие, в результате которого эмоциональное состояние актанта 2 значительно ухудшается. Коммуникативно-ментально-эмоциональное действие состоит в том, что к собственно речевому физическому действию говорящий добавляет информацию о недостатках и ошибках актанта 2, т.е. отрицательную оценку, для того, чтобы, воздействуя таким образом на него, вызвать у него чувство вины, ответственности, раскаяние, признание своих ошибок, возможно, обещание исправиться. Очевидно также эпистемическое состояние актанта 1, который недоволен действиями актанта 2. Оба участника события испытывают отрицательные эмоции. Условиями возникновения отрицательных эмоций А.Т.Ишмуратов считает наличие препятствия при реализации некоторой интенции и отсутствие средств для ликвидации этого препятствия [57]. В рассматриваемом случае актант 1 видит это препятствие в поступках актанта 2 и пытается с помощью критики его устраниТЬ.

Представим композицию фрейма «CRITICIZING (КРИТИКА)» применительно к ФЕ. Его дифференциальным признаком по сравнению с главным фреймом «SPEECH PRODUCTION (ГОВОРЕНIE)» является наличие оператора НЕДОВОЛЕН в узле ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ x, содержание информативной части (v), включающей недостатки актанта 2 (z) и их отрицательную оценку (оператор ПЛОХО). Таким образом, V1 = v + ПЛОХО. При этом экспрессивный характер ФЕ по сравнению с глаголом *criticize* необходимо показать усилителем оператора очень: очень ПЛОХО. Другой особенностью этого события является то, что сообщение является не новым для адресата, если только информация соответствует действительности; тогда узел ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ отличается от базового фрейма тем, что (z ЗНАЕТ v). Однако актант 2 не знает отношения актанта 1 к этому, т.е. его оценку (v1), тогда (z НЕ ЗНАЕТ v1). Кроме того, узел ПРОГНОЗ СЛЕДСТВИЯ вместо оператора РАД содержит оператор противоположного значения: НЕ РАД (ОГОРЧЕН), а для ФЕ – с усилителем: очень ОГОРЧЕН.

ФРЕЙМ «CRITICIZING (КРИТИКА)»

ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ: (x ЗНАЕТ v) (фоновые знания) (z ЗНАЕТ v) (z НЕ ЗНАЕТ v1) t0

ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ x: x ПОЛАГАЕТ (z ХОЧЕТ, ОЖИДАЕТ, НЕОБХОДИМО (z ЗНАЕТ v1) ; x НЕДОВОЛЕН z t1.

СТРЕМЛЕНИЕ x: x ХОЧЕТ (z ЗНАЕТ v1) t2

НАМЕРЕНИЕ x: x НАМЕРЕН (x КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ v1) t3

СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ НАМЕРЕНИЯ: x ПЛАНИРУЕТ (x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ, СООБЩАЕТ v1)) t4.

ДЕЙСТВИЕ x: ((x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ v1)= (x КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ v1))) t5.

ДЕЙСТВИЕ z: ((z ВОСПРИНИМАЕТ (=СЛЫШИТ) v1) И (z УЗНАЕТ v1)) t6.

СЛЕДСТВИЕ: z ЗНАЕТ v1 t7

ПРОГНОЗ СЛЕДСТВИЯ: ВЕРОЯТНО (x ДОВОЛЕН (z ЗНАЕТ v1) t8

ВЕРОЯТНО ((z НЕ РАД (очень ОГОРЧЕН) (z ЗНАЕТ v1); очень ПЕРЕЖИВАЕТ) t9.

Говорящий может оказывать более сильное отрицательное воздействие на личные чувства собеседника, сообщая разного рода критику или выражая прямое недовольство в резкой форме. Усиление отрицательного значения (по сравнению с глаголом *criticize*) достигается в ФЕ *to blow sth sky-high* негативной образной семантикой глагола *to blow*, изначально обозначающего физическое воздействие, и прилагательного *sky-high*, передающего высокую интенсивность действия. В ФЕ *to chew the fat (rag)* отрицательная семантика глагола *to chew* вносит сему [пренебрежение], а также повтор и длительность неприятного действия, что в композиции фрейма данной ФЕ отразится в повторении узла ДЕЙСТВИЕ x: (ДЕЙСТВИЕ x) n.

Исследованный нами языковой материал показал значительное численное превосходство английских ФЕ, передающих отрицательное воздействие на эмоции, над ФЕ, передающими положительное воздействие. Это совпадает с мнением Г.Г.Слышина, отметившего, что негативные ценности гораздо более значимы для человека и занимают большую часть его «картины мира» [Слышик 2000].

Положительное воздействие на эмоции происходит в результате действия, описываемого фреймом «PRAISING (ПОХВАЛА)». Фрейм «PRAISING (ПОХВАЛА)» представляет событие, включающее речевое действие субъекта (фрейм «SPEECH PRODUCTION (ГОВОРЕНIE)»), непосредственно направленное на изменения в когнитивном мире адресата и его эмоциональном состоянии, и заключающееся в том, что адресант высказывает адресату положительную, обычно высокую, оценку его действий, отмечает его достоинства, и таким образом оказывает на него воздействие, в результате которого эмоциональное состояние собеседника значительно улучшается. Коммуникативно-ментально-эмоциональное действие состоит в том, что к собственно речевому физическому действию агент добавляет информацию о достоинствах пациента, т.е. его положительную оценку. Действие говорящего мотивировано его положительным отношением к адресату и положительным впечатлением от его действий (x НРАВИТСЯ v, z). Таким образом, эмоциональное состояние обоих участников события положительное. Такое действие передается ключевым глаголом *praise*, а также ФЕ *to praise smb/smth. to the skies, pat sb/yourself on the back, to sing smb's praises* и др.

Представим композицию фрейма «PRAISING (ПОХВАЛА)». Его дифференцирующим признаком по сравнению с главным фреймом «SPEECH PRODUCTION (ГОВОРЕНIE)» является наличие оператора НРАВИТСЯ в узле ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ

СОСТОЯНИЕ x , содержание информативной части (v), включающей достоинства пациента (z) и их положительную оценку (оператор ХОРОШО). Таким образом, $V1 = v + \text{ХОРОШО}$.

ФРЕЙМ «PRAISING (ПОХВАЛА)»

ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ: (x знает $v1$) (фоновые знания) (z не знает $v1$) t0

ЭПИСТЕМЕЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ x : x ПОЛАГАЕТ (z ХОЧЕТ, ОЖИДАЕТ, НЕОБХОДИМО (z ЗНАЕТ $v1$) (x НРАВИТСЯ $v1$, z) t1.

СТРЕМЛЕНИЕ x : x ХОЧЕТ ((z ЗНАЕТ $v1$) (z РАД)) t2

НАМЕРЕНИЕ x : x НАМЕРЕН ((x КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ $v1$) (z РАД)) t3

СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ НАМЕРЕНИЯ: x ПЛАНИРУЕТ (x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ, СООБЩАЕТ) $v1$) t4.

ДЕЙСТВИЕ x : ((x СОВЕРШАЕТ (=ПРОИЗНОСИТ) $A = (x$ КАУЗИРУЕТ (z ЗНАЕТ $v1$))) t5.

ДЕЙСТВИЕ z : ((z ВОСПРИНИМАЕТ (=СЛЫШИТ) $v1$) и (z УЗНАЕТ $v1$)) t6.

СЛЕДСТВИЕ: z ЗНАЕТ $v1$; z РАД t7

ПРОГНОЗ СЛЕДСТВИЯ: ВЕРОЯТНО (x ДОВОЛЕН (z ЗНАЕТ $v1$)). T8

ВЕРОЯТНО ((z РАД (z ЗНАЕТ $v1$)) t9.

ВЕРОЯТНО (z БЛАГОДАРИТ x)) t10.

Очевидно, что событие, передаваемое ФЕ *praise smb/smth. to the skies*, показано ярче, точнее по сравнению с событием, передаваемом отдельным глаголом *praise*. Компонент *to the skies* вносит сему интенсивности действия, а именно положительного воздействия. Т.о. в уточненном для ФЕ фрейме оператор ХОРОШО должен содержать усилитель очень: очень ХОРОШО.

Из показанных примеров становится очевидно, что изучение, ФЕ обозначающих речепроизводство, является необходимым продолжением изучения аналогичных глаголов и требует специального исследования. Оно позволяет значительно расширить представление о том, как этот процесс отражен в английском языке, увидеть его различные нюансы и характеристики, заложенные в богатом, объемном и образном значении фразеологизмов. Дальнейшее описание ФЕ речепроизводства, их семантико-когнитивных характеристик, а также ФЕ речепроизводства других структурных типов представляется актуальным и перспективным. Важно также рассмотреть вопрос о степени устойчивости и переменности ФЕ со значением речепроизводства в когнитивном аспекте. Перспективным также представляется изучение функционирования английских лексических единиц разных уровней со значением речевого воздействия в текстах разных стилей.

Литература

1. Ишмуратов, А.Т. Логический анализ практических рассуждений. - Киев: Наукова думка, 1987. – 137 с.
2. Минский, М. Фреймы для представления знаний. - М.: «Энергия», 1979. – 151 с.
3. Савицкий, В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. - Самара: «Тор» СамГПИ, 1993. - 65 с.
4. Савицкий, В.М., Абрамов В.Е. Глаголы действия и их дериваты: лингвокогнитивный подход. - , Самара: изд-во Самарского науч. центра РАН, 2005. - 166 с.
5. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. - С. 52-90.
6. Чаковская, М.С. Текст как сообщение и воздействие. – М.: Высшая школа, 1986. – 186 с.
7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996. – 381 с.
8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 7-е изд., стереотип. – М.: Русский язык Медиа, 2006. – 680 с.

Талапина М.Б.

доцент, кандидат филологических наук, Уральский Федеральный Университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «КАРТИНА МИРА»

Аннотация

Статья посвящена определению понятия «картины мира» с точки зрения континуальности знания. Проводятся данные об истории исследования данного феномена, представлены точки зрения на объем концептуального содержания картины мира как совокупности знаний разного типа. Делается вывод о важности построения целостной структуры знания в настоящее время, что тесно связано с изучением соотношений наивной и научной картин мир.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; картина мира; научная картина мира; наивная картина мира; концепт.

Talapina M.B.

Ph.D. in Phylological Science, associate professor

Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin

TO THE QUESITON OF THE CONTENT OF THE NOTION OF “THE PICTURE OF THE WORLD”

Abstract

This paper is devoted to defining the notion of “the picture of the world” in terms of the continual character of knowledge. The paper presents information about the history of research of this phenomenon and outlines views on conceptual content of the picture of the world as a system of different types of knowledge. Conclusion is made on significance of building the entire structure of knowledge at present, which is closely connected with studying correlations between naive and scientific pictures of the world.

Keywords: cognitive linguistics; picture of the world; scientific picture of the world; naive picture of the world; a concept.

«Картина мира» относится к числу основных понятий, находящихся в сфере интересов современной науки. В настоящий момент данное понятие формируется: предпринимаются попытки построения его развернутого определения; дискутируются вопросы о том, как теоретически ограничить картину мира от близких феноменов, как охарактеризовать и выявить свойства и формы ее существования [11, с. 11, 12].

Мир является одним из объектов, который находится в сфере рассмотрения логики, эпистемологии и лингвистики [10]. Термин «картина мира» был выдвинут в рамках физического знания в конце XIX в. и долгое время употреблялся для обозначения образа исследуемой реальности и реальных закономерностей природы. Одним из первых его стал использовать Г. Герц применительно к физической картине мира.

В современной философской и специально-научной литературе данный термин применяется, в частности, для обозначения «мировоззренческих структур, лежащих в фундаменте культуры определенной исторической эпохи» [13]. В этом значении используются также термины “образ мира”, “модель мира”, “видение мира”, отражающие целостность мировоззрения. Картина мира описывается в научной литературе как сложное, многоуровневое образование, в которое входит научное знание, религиозный опыт, образы искусства, идеология, мифология.

Одной из особенностей картины мира является то, что она представляет упрощенную действительность, которая всегда значительно богаче, чем ее образ на определенном этапе миропонимания. Картина мира зависит от призмы, через которую совершается акт познания. Вместе с тем, благодаря такому упрощению, «картина мира выделяет из бесконечного разнообразия реального мира именно те его сущностные связи, познание которых и составляет основную цель науки на том или ином этапе ее исторического развития» [14, с. 12].

Картина мира производна от системы знаний, и, существуя как некоторый образ мира, она является проявлением духовно-практической деятельности познающего, причем это проявление имеет двойственный характер. Картина мира выступает как в объективированной (язык, следы практической деятельности), так и в не объективированной (сознание, цель, установка и т. п.) формах. Такой характер картины мира делает ее чрезвычайно интересным материалом для исследования в различных научных областях знания.

В семиотике признается, что картина мира реализуется в особых языках и текстах на этих языках, опираясь на которые можно реконструировать существующую в данный момент или ранее существовавшую картину мира. «Модель мира, — пишут Вяч. Вс. Иванов и В. Н. Топоров, — может реализоваться в различных формах человеческого поведения и в результатах этого поведения (например, в языковых текстах, социальных институтах, памятниках материальной культуры и т.д.); в дальнейшем всякая такая реализация называется текстом» [3, с. 7].

В лингвокогнитивных исследованиях различают концептуальную и языковую картины мира. Концептуальная картина мира относится к понятийной сфере, ее основу составляют когнитивные структуры и отдельные элементы: концепты.

Под концептом принято понимать содержательную единицу памяти, ментального лексикона, этнокультурной системы. «Феномен “концепт” коррелирует с представлениями о смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые являются отображением результатов его абстрагирующей деятельности в виде квантов знания» [12, с. 115].

«Если картина мира необъективирована, то она принадлежит к миру идеального и потенциально «живет» во всех опредмеченных образованиях (в т. ч. в моделях), но полностью в них не выражается» [9, с. 16]. Таким образом, концептуальная картина мира представляется богаче языковой картины мира, в ее формировании участвуют различные типы мышления, в том числе мыслительное и чувственное познание.

Разработка концепции языковой картины мира является актуальным направлением современных лингвокогнитивных исследований. Языковая картина мира понимают как распредмеченную действительность, вербализованную понятийную систему, отражает категориальную деятельность человека [12].

Как отмечает Ю. Н. Кауров, «границы между языковой моделью мира и концептуальной моделью мира кажутся зыбкими, неопределенными» [6, с. 271]. В лингвистике разница между концептуальной и языковой картинами мира может рассматриваться как противопоставление «понятие – значение».

В когнитивной лингвистике признается утверждение о том, что семантика языкового знака отражает наивное понятие в предмете, свойстве, действии [2]. Таким образом, семантика лексической единицы служит способом выражения наивного концепта.

В последние годы в лингвистической науке основополагающим стал постулат о том, что каждый естественный язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой специфичный способ его концептуализации. В языке фиксируются социальные, этические, этнические и другие концепты, которые характеризуют менталитет, образ жизни, культурные ценности, нормы поведения народа.

По своему понятийному содержанию картина мира может быть разделена на наивную картину мира, опирающуюся на обыденные знания о мире, и научную картину мира, закрепленную в научных областях знаний.

В лингвистике активно развивается направление, изучающее наивные (обыденные, народные) представления человека, которые выражаются в языке [2]. Как было отмечено В.Б. Касевичем, «языковые знания суть не что иное, как компонент наивной картины мира данного этноса, закодированный в самой системе языка, т.е. в его словаре и грамматике» [7, с. 99].

Концепты, представленные в концептуальной картине мира разных этносов, наполняются различным содержанием, которое манифестируется в этнокультурных и этносимволических значениях лексических единиц, поэтому «проникновение в иноязычную картину мира невозможно без знания национально-специфических прототипов общих понятий» [8, с. 162].

Научная картина мира выступает как форма систематизации научного знания, определяющая видение предметного мира науки в соответствии с определенным этапом ее развития. Можно отметить не законченный характер научной картины мира, ее постоянные качественные изменения по мере углубления знаний. Так, Планк полагал, что развитие знания происходит при освобождении от антропоморфных элементов: «будущий образ мира окажется гораздо более бледным, сухим и лишенным непосредственной наглядности по сравнению с пестрым, красочным великолепием первоначальной картины, которая возникла из разнообразных потребностей человеческой жизни и несла на себе отпечаток всех специфических ощущений» [Цит. по 9, с. 14]. В соответствии с классическим типом рациональности, именно в отказе от личностных факторов и видится главное отличие научного знания от наивного, благодаря чему возможно достижение единства науки по отношению ко всем исследователям, народностям и культурам.

В настоящее время продолжается обсуждение вопроса о соотношении различных типов знания, в частности наивной и научной картин мира. Считается, что наивные картины мира, вербализованные в языках, могут в деталях различаться, в то время как научная картина мира не зависит от языка, на котором она описывается [2].

Можно отметить, что сегодня граница между научной и наивной картиной мира постепенно стирается. Это может быть объяснено тем, что интуитивные представления о вещах не всегда расходятся с научными [1, с. 14, 15]. Наивная картина мира диалектична и допускает противоречивые определения вещей, но с точки зрения истины... ничуть не уступает научной [5, с. 7, 89].

В настоящее время ставится вопрос о единстве картины мира и возможностях достижения ее целостного описания, что непосредственно связано с объединением ее фрагментов в рамках единой картины мира культуры. Научная картина мира оказывает существенное влияние на формирование мировоззрения через систему философских идей, мировоззренческих смыслов. Тем самым «проблема соотношения научной картины мира и мировоззрения трансформируется в проблему взаимосвязей научной, философской картины мира и базисных мировоззренческих образов культуры» [13, с. 194].

С другой стороны, отмечается некоторые черты современной науки, затрудняющие объединение различных фрагментов знания в единую картину. К ним относится узкая специализация профессиональных ученых (физическое, биологическое и другое частнонаучное знание), которая может приводить к утрате целостного восприятия реальности: «...у «среднего» научного работника отсутствует осознание того, что наука, в сущности, тоже является не прямым описанием реальности, а некоторой символической системой (например, установление связи какой-нибудь «модели Гейзенберга» в теории магнетизма с физической реальностью требует, вообще говоря, не меньших усилий, чем толкование библейской книги Даниила, которым занимался Ньютон)» [4, с. 480].

Сейчас все чаще возникает стремление восстановления целостной картины реальности, для чего необходимо выходить за рамки рационалистических представлений. Эти попытки предпринимаются с опорой на идеи «дополнительности», представление о том, что «подлинная реальность открывается в различных своих ракурсах и проекциях лишь сочетанию различных, в том числе и находящихся между собой в конфликтах и противоречиях, позиций сознания» [15, с. 55].

Противоречивость научного познания состоит и в том, что оно происходит на основе предварительного создания целостного образа мира. Так, А. Эйнштейн отмечал: «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной. Этим занимается художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему. На эту картину и ее оформление человек переносит центр тяжести своей духовной жизни, чтобы в ней обрести покой и утешение, которые он не может найти в слишком тесном круговороте собственной жизни» [Цит. по 9, с. 15, 16].

Таким образом, одним из ведущих направлений когнитивной науки представляется изучение знаний, используемых в ходе общения людей в разных сферах деятельности. Концептуальные исследования в лингвистике позволяют решать такие фундаментальные задачи, как создание общего описания структур представления знаний о мире и способов концептуальной организации знаний различного типа в языке.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкоznания. 1995. № 1. С. 7–15.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Лексическая семантика (синонимические средства языка): Т. 1. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки русской культуры. Вост. лит. РАН, 1995. 472 с.
3. Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы: (Древний период). М.: Наука, 1965. 248 с.
4. Ирхин В.Ю., Кацнельсон М.И. Естественно-научный и гуманитарный подходы к современному мировоззрению // Современная естественно-научная картина мира. С. 447–679.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
6. Караулов Ю. Н. Словарь как компонент описания языков: принципы описания языков мира. М., 1976. 159 с.
7. Касевич В. Б. Языковые и текстовые знания // Вопросы языкоznания. 1990. № 6. С. 98–101.
8. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеRo, 2003. 349 с.
9. Михайловский В.Н., Светов Ю.И. Научная картина мира: архитектоника, модели, информатизация. С–П.: Петрополис. 1993. 155 с.
10. Переверзев К. А. Пространства, ситуации, миры. К проблеме лингвистической онтологии // Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 255–268.
11. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 8–70.
12. Приходько А. Н. Языковое картинирование мира в паттерне "концептосфера – концептополе – концептосистема" // Новое в когнитивной лингвистике: Материалы 1-й Междунар. науч. конф.; Серия "Концептуальные исследования". Вып. 8. Кемерово, 2006. С. 114–125.
13. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
14. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: ИФРАН, 1994. 274 с.
15. Швырев В.С. Особенности современного типа рациональности // Актуальные проблемы философии науки. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 48–59.

Халина Н.В.¹ Торов Я.В.²

¹Доктор филологических наук, профессор, Алтайский государственный университет; ²Аспирант;

ГИБРИДИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ

Аннотация

В статье рассматривается контактизование языков в ситуации современной Германии и Нидерландов как результат обширной миграции турецкого населения в эти страны. Так же приводятся данные по миграционной ситуации стран Европы, подверженных миграции и рассматриваются особенности языка турецко-немецких авторов.

Ключевые слова: переместительная диффузия, контактизование языков

Halina N.V.¹ Torov Y.V.²

¹D.A., professor, Altai State University; ²Postgraduate student;

LANGUAGE HYBRIDIZATION AS A FEATURE OF LANGUAGE SITUATION IN MODERN EUROPE

Abstract

The article discusses language contact setting in the situation of modern languages in Germany and the Netherlands as a result of the extensive migration of the Turkish population in these countries. It is also presents data on the migration situation in Europe subject to migration and discusses the features of the language of Turkish-German authors.

Keywords: relocational diffusion, language contact setting

В рамках антропологической интерпретации отношений между западной культурой и локальными культурами понятие гибридизации использовалось для указания на слияние и объединение локальных культур с доминирующими культурами в процессе адаптации [1]. Было признано, что гибридность является общим компонентом культурной диффузии в ситуации отсутствия «чистых» культур. Традиционно существует разграничение горизонтальной и вертикальной культурной диффузии: горизонтальная, или межгрупповая, пространственная диффузия – диффузия между этносами, равными по статусу группами или индивидами; вертикальная, или стратификационная, диффузия – диффузия между группами с неодинаковым статусом [2]. Важным С. Шостак полагает смысловое деление на переместительную диффузию (relocational diffusion) и распространительную диффузию (expansion diffusion) [2].

В данной статье предметом исследовательского интереса становится переместительная диффузия, основным механизмом которой является миграция.

Д. Пайпс [3] обращает внимание на беспрецедентную природу европейской ситуации, которая порождена обилием миграционных потоков, определяющих не только характер политического климата современной Европы, но и ее культурную семантику, и психосоматику.

Тройку крупнейших реципиентов иммигрантов Европы составляют Великобритания, Германия и Франция. Великобритания с середины 80-ых из страны эмиграции превратилась в страну иммиграции: в 1985 году в Великобританию въехали 232 тысячи человек, а выехали из нее - 174 тысячи, таким образом, из страны эмиграции она превратилась в страну иммиграции. Немногим более чем за 20-летний период (с 1981 по 2001 год) численность ежегодно въезжающих в страну иммигрантов увеличилась более чем в три раза (с 153 тысяч до 480 тысяч человек). Численность же эмигрантов за этот период увеличилась незначительно (в 1981 году она составляла 233 тысячи, а в 2002 году - 308 тысяч человек) [4, 5, с.21].

Первое место по численности эмигрантов – 40 % составляют представители стран Британского содружества, владеющие английским языком и располагающие тесными связями с этническими общинами. Второе место занимают страны ЕС (6,1%), третье место - страны Ближнего Востока (6,1%), четвертое - США (5,2%) [5, с.11]. В настоящее время в Великобритании проживают почти 1 млн. индусов, 700 тысяч пакистанцев, 260 тысяч выходцев из Бангладеш, 1 млн. нигерийцев и свыше 100 тысяч иракцев. Причем их численность увеличивается очень быстро за счет высокой рождаемости. В то время как численность белого населения за последние пять лет увеличилась на 1%, численность выходцев из Бангладеш за этот же период выросла на 30%, африканцев и пакистанцев - на 37%. В 2001 году британское гражданство получили 100 тысяч человек, 9/10 из них - выходцы из стран Третьего мира [4]. Великобритания из относительно однородной в культурном и этническом отношении страны все больше превращается в мультиэтническую и мультикультурную.

По официальным данным во Франции в 2006 году находилось 5,1 миллиона иммигрантов и 3,6 миллиона иностранцев. Иммигрантом признается лицо, проживающее во Франции, не являющееся французским гражданином на момент рождения, рожденное вне территории Франции. Так

Иностраницем является лицо, проживающее во Франции и не имеющее французского гражданства.

По результатам исследования INSEE данных иммиграции 1990—1999 годов [6], основные источники притока мигрантов в современную Францию — это Алжир, Португалия (из каждой из этих стран во Францию приехало примерно по 580 тысяч человек), Марокко (520 тысяч), Италия (480 тысяч) и Испания (320 тысяч). По регионам мира иммиграция распределяется следующим образом [7]: 45 % иммигрантов приезжает во Францию из Европы (Португалия, Италия, Испания), 39 % из Африки (в том числе 30 % из Алжира, Марокко и Туниса), 13 % — из Азии и 3 % из Америки и Океании.

Общее же число жителей Германии, имеющих турецкие корни, составляло в 2009 году примерно 2 812 000 человек или 3,4 % населения Германии. Другие оценки показывают, что в настоящий момент в Германии живут более 4 миллионов людей турецкого происхождения [8].

Турецкий язык признается вторым языком Германии [9]. Второе и третье поколения турок обычно говорят по-турецки с немецким акцентом и даже с влиянием немецких диалектов. В некоторых землях Германии турецкий даже официально утвержден в списке предметов для сдачи при окончании школы. Во многих немецких школах предоставляется возможность изучать немецкий как иностранный.

Сабина Адатепе выходит на проблему лингвистической гибридизации, рассуждая о феномене современной Германии «German literature in Turkish language» [10]. «German literature in Turkish language» определяется как система предпочтений турецких писателей, живущих в Германии с 70-80-х прошлого столетия. Это связано с актуализацией деятельности лингвополитического сознания, соотносимого с концепцией культурного синтеза. «Литература иностранной культуры в Германии» столкнулась с германской мажоритарной культурой в стиле «counterpublic». В этих обстоятельствах использование преимущественно турецкого языка было политической позицией. В произведении Feridun Zaimoglu «Kanak Sprak» воссоздавалась языковая реальность, которую формировали и в которой существовали молодые иммигранты, реальность, оппозиционная мажоритарной культуре. Именно это произведение послужило своеобразным толчком в изменении отношения к турецкому языку в Германии.

С. Адатепе обращает внимание на то, что национальная литература определяется характером языка. Однако в мире множества культур использование множества языков, особенно иммигрантами, становится нормой жизни. Большинство писателей оказывается перед выбором языка написания произведения: остановиться на одном, использовать несколько языков или создать своеобразный гибрид языка.

Feridun Zaimoglu в своем дебютном произведении «Kanak Sprak» и Emine Sevgi Özdamar с ее автобиографическими книгами «Mutterzunge» и «Das Leben ist eine Karawanserai» создали самые успешные варианты гибридного языка, которые действуют (существуют) в двух языковых плоскостях и разрабатывают новый метод для их литературы — язык это одновременно и инструмент, и субъект. Они жонглируют синтаксисом и семантикой обоих языков. Zaimoglu предлагает некоего рода pidgin-German, сленг, который используется в определенных кругах молодых иммигрантов и иногда частично определяется как язык рэпа или хипхопа. Özdamar представляет тенденцию претенциозной эстетизации новых образований в литературном языке через сознательное использование интерференций. Использование гибридного языка представляло некоторое неудобство для читателей, поскольку они должны были знать два языка, перевод подобных произведений практически невозможен.

Feridun Zaimoglu пишет: «die besonderen umstände meiner herkunft fielen mir nur ein wenn ich darauf angesprochen wurde» [11, p.10]. Подобно Zaimoglu большинство Turkish-German писателей Германии именуют себя «logical part of the mosaic» [12, p.301] современной германской литературы.

В коротких рассказах Özdamar языки письменный (the altered meaning of the Arabic script) и разговорный (Arabic, Turkish, and German) объединяются в формацию индивидуальной культурной идентичности [13]. Комплексная культурная идентичность демонстрирует силу отношений, определенных в теориях Бахтина одновременно как интенциональную и органическую лингвистическую гибридизацию и колониальную гибридизацию в теории Bhabha. Конструкция органического гибрида в рассказе «Язык бабушки» («Grandfather Tongue») рассказчик создает новый язык, отождествляя арабский, турецкий и немецкий языки. Органический гибрид демонстрирует естественную эволюцию языков сквозь время, ее непредвзятость и неосознаваемость. Özdamar показывает сходство между разговорным арабским и турецким. Таким образом, движение от арабского к турецкому и арабского письма к латинскому алфавиту в турецком является естественным и непрерываемым. Ее продвижение к немецкому как Gastarbeiter похоже в определении остановки в естественном продолжающемся расцвете неосознаваемого лингвистического гибрида. Например, в конце рассказа «Язык бабушки» рассказчик сравнивает турецкое слово *Ruh*, означающее душа, с немецким словом *Ruhe*, означающим мир и покой.

Aboh E. [14] пытается объяснить посредством гибридизации, каким образом осмысливают возможность объединяться в новую систему свойствам, порождаемым лексемами, и субстратным языкам, а также реконструкционные процессы — это большое приобретение языка.

Язык турок в Нидерландах, проходя фазу гибридизации, подразделяется на две разновидности NL-Turkish и TR-Turkish [15]. NL-Turkish — это язык Turkish spoken, живущих в Нидерландах, TR-Turkish — язык Turkish spoken в Турции. Обычно заимствуются немецкие комплексы, например, *examen doen* ‘exam do’, которые литературно переводятся на NL-Turkish (*sinav yapmak* ‘exam do’) и немецкий язык выступает в качестве донора.

Турецкий язык контактирует с немецким языком начиная с 60-х прошлого века. Численность турецкой общины составляет 2 % всего населения, что позволяет признавать ее самой большой эмигрантской общиной в Нидерландах. TR-Turkish до сих пор признается нормативным и TR-Turkish speakers (обычно семейные пары) используют ролевые модели, принятые в языке в пределах общины. В ситуациях контакта NL-Turkish заимствует лингвистические элементы из немецкого языка. При контакте с немецким языком NL-Turkish главным образом меняется через заимствование литературных переводов немецких конструкций, которые осознаются TR-Turkish speakers как неконвенциональные. В качестве иллюстраций A. Seza Doğruçz and Stefan T Gries [16] приводят следующий пример:

NL-TR: Abla-m okul-da İngilizce yap-tı.

Sister-poss.1sg school-loc English do-past
'My sister did English at school.'

TR-TR: Abla-m okul-da İngilizce oku-du.

Sister-poss.1sg school-loc English read-past
'My sister read English at school.'

NL: Mijn zus hee Engels gedaan op school.

My sister have-3sg. English do-past. part at school
'My sister did English at school.'

NL-TR конструкция [*İngilizce yap*] ‘English do’ является нетрадиционной для TR-Turkish speakers, которые используют вместо этого [*İngilizce oku*] ‘English read’. Благодаря контактам с немецким , NL-Turkish speakers вероятно переведут с немецкого как [*Engels doen*] ‘English do’ const’.

Dahl Ö. [16] объясняет гибридизацию посредством характеристизации (featurization), которая учитывает все большее количество происходящих с языком изменений, в которых различные черты рассматриваются как самостоятельные, в их взаимовлиянии друг на друга. Salikoko S. Mufwene [17] считает, что язык меняется не потому, что новые говорящие на нем решили изменить его структуру глобально в одно мгновение, но потому что в различные моменты различные черты привносятся в него независимо от говорящих. По прошествии времени некоторые из измененных черт из идиолектов переправляются в язык общения и за счет их потенциала осуществляется эволюция языка, которую, в случае, с гибридизацией можно связать с мутацией «генетических структур коммуникации» [18]. А. Антоновский полагает, что мутируют не просто элементы языка, а генетические структуры коммуникаций, или задаваемые речевым актом комплексы референций. Селекция новых смыслов требует новых условий, в качестве которых, как мы полагаем, в начале нового тысячелетия выступают миграционные процессы, приводящие к мутации генетических структур коммуникации. Новые гибридные единицы, в таком случае, следует рассматривать как фенотипические образования – системы коммуникаций, порождаемые генетическими комплексами и обуславливающие вариативность этих генетических комплексов.

Литература:

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. М: Экономика, 2004 г. , 620 с., издание 2-е, переработанное и дополненное. Перевод с английского кандидата социологических наук И. Г. Ясавеева. Под редакцией кандидата социологических наук С. А. Ерофеева.
2. Шостак С. Механизмы культурной диффузии// Социология: теория, методы, маркетинг. 2005. №3.с.142-164
3. Пайпс Д. Не превратиться ли Европа в Еврабио? //<http://ru.danielpipes.org/5551/ne-prevratitsya-li-evropa-v-evrabiyu>
4. Browne A. Britain is losing Britain //Mode of access: <http://www.angryharry.com/tgBritainislosingBritain.htm> Browne A. Do we need mass immigration? -Lancing (U.K.), 2003. -VI, p. 11.
5. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162
6. <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/immigre.htm>
7. <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/etranger.htm>
8. Zouboulis, Christos. Adamantiades-Behcet's Disease, Springer, 2003.
9. O'Reilly, Camille. Language, Ethnicity and the State: Minority languages in the European Union, Palgrave Macmillan, 2001.
10. Adatepe S. Significance of language preference in Turkish-German migration literature //<http://www.sabineadatepe.com/MigrationLiterature.htm>
11. MorgenLand. Neueste deutsche Literatur. Frankfurt a. Main 2000.
12. Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne. Tübingen and Basel 2004.
13. Changing Ethnic Identities in Post-National Germany: A Study of Turkish-German Literature, Politics, and Society//http://www.unh.edu/urc/sites/unh.edu.urc/files/media/pdfs2011/award_pdfs/2006/paper_larkin.pdf
14. Aboh E.. The role of the syntax-semantics interface. In L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues [Language Acquisition & Langauge Disorders 42], Claire Lefebvre, Lydia White & Christine Jourdan (eds), 253–275. Amsterdam: John Benjamins, 2006.
15. Seza Doğruçz and Stefan U. Gries. Spread of on-going changes in an immigrant languageTurkish in the Netherlands John Benjamins Publishing Company, 2012.
16. Dahl Ö. The Growth and Maintence of Linguistic Complexity/ Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2004.
17. Salikoko S. Mufwene Restructuring, hybridization, and complexity in language evolution // Complex Processes in New Languages, ed. by Enoch Aboh & Norval Smith. Amsterdam: John Benjamins. 2009. pp. 367-401.
18. Антоновский А. Конструктивистская интерпретация эволюции общества // Луман Н. Эволюция. М.: Логос, 2005.

Цыганская О.Г.

Соискатель, Ставропольский государственный педагогический институт
АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Аннотация

В статье проводится параллель между такими понятиями как «текст» и «дискурс», «синтаксическая структура» и семантика дискурса, а также «концепт», поскольку он выступает главной единицей концептосферы участников дискурса.

Ключевые слова: дискурс, текст, синтаксическая структура, семантика, концепт.

Tsyganskaya O.G.

Doctoral candidate, Stavropol state pedagogical institute
ASPECT OF SYNTAX PHENOMENON RESEARCH

Abstract

In the article it is drawn a parallel between «text» and «discourse», «syntactic structure» and semantics of discourse, and also «concept», as it is the main unit of sphere of concepts of participant discourse.

Keywords: text, discourse, syntactic structure, semantics, concept

Как известно, когнитивная лингвистика связана с языковой деятельностью и процессами порождения и восприятия речи. Высказывание и дискурс – составляющие разговорной речи. Существует множество значений термина «дискурс». Из всего этого многообразия возьмём за основу общепринятое в лингвистике определение, данное Н.Д. Арутюновой, которая понимает под «дискурсом» «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – речь, «погружённая в жизнь». [1]. Неоднократно было сказано, что разница между «текстом» и «дискурсом» состоит в том, что «текст» статичен и является результатом дискурса, в то время как «дискурс» динамичен, т.е. «текст – это средство и единица коммуникации. Дискурс – форма, в которой эта коммуникация протекает. Текст даёт пищу для размышления, дискурс – эксплицитно выраженное размышление» [8]. По словам Е.С. Кубряковой и О.В. Александровой, «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определённую законченную (и зафиксированную) форму» [4]. Кроме того, текст – это «феноменологически заданный первичный способ существования языка» [11], а «связный текст понимается как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [7] Текст – «это специальным образом организованная, закрытая цепочка предложений, представляющая собой единое высказывание» [6]. Следовательно, под высказыванием подразумевается предложение, актуализированное в речи, поскольку высказывание – единица коммуникации [5]. В таком случае предложение будет выступать языковым инвариантом высказывания. В основе структуры высказывания на когнитивном уровне лежит языковая информация,

реализующаяся в пропозиции как носителе законченной информации. Несмотря на то, что пропозиция является носителем информации, так как только ее наличие делает языковой знак коммуникативным, а информация – элемент коммуникации, можно говорить об информационных составляющих пропозиции. Языковая информация бывает как минимум трех видов: понятийная, соответствующая диктумной пропозиции, модальная, соответствующая модусной пропозиции и релятивная, соответствующая логической пропозиции.

Следует понимать, что отсутствие информационного фрагмента пропозиции не означает ее разрушение, даже если утраченной оказывается существенная часть. До тех пор, пока реконструкция пропозиции возможна, пока пропозиция оказывается в состоянии выполнить свою коммуникативную функцию, можно говорить об информационной лакуне и решать вопрос, в какой степени она влияет на экспликацию синтаксической модели.

Когнитивная структура высказывания универсальна, она находится на глубинном уровне языковой системы, и лишь в начале процессов номинации, предикции и вербализации обретает национальные черты, свойственные конкретному языку. Уже на глубинно-семантическом уровне, при формировании семантической структуры высказывания, «срабатывают» механизмы «привязки» к структуре конкретного языка, которые в полной мере разворачиваются на уровне формирования синтаксической структуры. Не полностью адекватным представляется суждение, что синтаксическая структура формируется на основании семантической, вернее будет сказать, что их формирование – почти параллельный процесс: обе они формируются на основе когнитивной структуры, причем понятийные концепты репрезентируются через семантику, а категориальные (в т.ч. синтаксические) концепты – через синтаксис.

Что же касается дискурса, то концепт выступает главной единицей концептосферы участников дискурса, т.е. говорящего/слушающего, включая ментальные составляющие коммуникантов, поскольку концепт – «отпечаток духовного опыта человека определённой культуры» [10]. Он объединяет сознание, культуру и языковую систему в целом. По утверждению В.З. Демьянкова, «Дискурс ... концентрируется вокруг некоторого опорного концепта, создаёт общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки, и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса» [3]. Свою содержательную реализацию концепт приобретает только в коммуникации, поэтому необходимо изучать концепты, их структурно-содержательное моделирование как с учетом ментально-психических характеристик, так и функционально-коммуникативного измерения. Концепты позволяют адекватно воспринимать информацию, определяя содержание высказывания и структуру дискурса. Моделирование выступает основой концептуального анализа когнитивистики и Е.А. Селиванова подчёркивает, что «когнитивная теория дискурса рассматривает в качестве первоочередной задачи создание ментального прообраза всего информационного пространства коммуникативной ситуации, в том числе текста как её семиотического посредника» [9]. Такой анализ позволяет связать коммуникативно-дискурсивные характеристики концептов и их структурно-содержательные признаки.

Когнитивно-дискурсивная сторона концептосферы речевого акта включает в себя компоненты смыслового и формального уровня. Смысловой (семантический) уровень – это последовательность таких когнитивных образований как понятие – значение – смысл – концепт – концептосфера. В то время как формальная сторона концептосферы – это континuum статических (фреймы) и динамических (сценарии) составляющих, вербализуемых лексическими единицами.

При рассмотрении различных видов текстовой информации И.Р. Гальперин отметил значительную роль формы в любой коммуникации. Согласно его точки зрения, именно форма организации дискурса определяет как фактуальную и концептуальную информацию, так и подтекстовую, скрытую информацию, которую возможно выделить благодаря способности слов и предложений порождать смыслы, находясь в составе дискурса [2].

В дискурсе существует перспективно-ретроспективная связь составляющих его единиц, при этом роль синтаксиса заключается в порождении смыслов, обладающих временной или постоянной фиксацией в языковой системе.

Отличительной чертой дискурсивного синтаксиса является порождение особого смысла, свойственного только данной дискурсивной ситуации. Будучи в составе дискурсивного синтаксиса, слова подвергаются семантической дивергенции, что отражается как на морфо-лексическом уровне, так на языковой системе. Данный процесс можно проследить и на уровне высказывания.

Исследование синтаксиса дискурса поможет решить неразрешённые вопросы семантической модуляции компонентов дискурса и моделирования смысла посредством дискурсивных структур.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. – 1990. – 685с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138с.
3. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. Вып. 2. Методы анализа текста // Всезоюзн. Центр переводов. Тетради новых терминов, 39. – М. – 1982. – Вып. 2. – 90с.
4. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства, текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции – М.: Диалог-МГУ. – 1997. – С. 19-20.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. Ярцева В.Н. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.
6. Мосальская, О.И. Грамматика текста: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 183с.
7. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – С. 5-42.
8. Попов А.Ю. Формы экономических текстов и дискурсов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сборник научных статей. – Спб.: Изд-во СпбГУЭФ, 2001. – С. 130-137.
9. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. К.: ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. 336с.
10. Тильман, Ю.Д. Культурные концепты в языковой катрине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999. – 25с.
11. Шмидт З.Й. «Текст и история» как базовые категории // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – Вып. 8. – С. 76-110.

Дедов Н.И.¹, Исуткина В.Н.², Адеянов И.Е.³, Разумова И.Н.⁴

¹Кандидат технических наук, доцент; ²кандидат физико-математических наук, доцент; ³кандидат технических наук; ⁴ассистент,
Самарский государственный технический университет

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы образования в России, Советском Союзе и Российской Федерации. Проведен анализ школьного и высшего образования, дана оценка результатов реформирования образования в Российской Федерации. Сделаны выводы о том, что необходимым условием возрождения образования является создание экономики страны, основанной на производстве.

Ключевые слова: образование, реформы образования, бакалавр, магистр.

Dedov N.I.¹, Isutkina V.N.², Adeyanov I.E.³, Razumova E.N.⁴

¹Candidate of Technical Science, Associate Professor; ²Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor; ³Candidate of Technical Science; ⁴Assistant, Samara State Technical University

Abstract

In the article the questions of education in Russia, the Soviet Union and the Russian Federation are reviewed. The analysis of school and higher education is carried out, the assessment of results of reforming of education in the Russian Federation is given. It is concluded that a necessary condition for the revival of education is the creation of a national economy based on production.

Keywords: education, education reform, bachelor, master.

В начале 20-го века Россия представляла собой аграрную страну со слабо развитой промышленностью. Подавляющее большинство населения России могло рассчитывать на получение начального образования в церковно-приходских школах. Университетское образование было доступно лишь состоятельному классу населения. Основу экспорта дореволюционной России составляли природные ресурсы и сельскохозяйственная продукция. Это была аграрная крестьянская страна с низко развитой экономикой.

Развитие капитализма в России вызвало потребность в квалифицированных инженерно-технических кадрах. Это привело к открытию в России политехнических институтов, университетов. В основу Российской высшей школы была положена германская школа, обеспечивающая высокое качество обучения в российских вузах. Многие ведущие профессора приглашались из-за рубежа или прошли обучение в университетах Германии, Англии, Франции, Дании.

После образования Советского Союза была поставлена задача –обеспечить поголовную грамотность населения, широкий доступ к получению высшего образования. Преимущество созданной советской школы высшего образования состояло в полном государственном финансировании, которое позволяло молодежи получить бесплатное обучение в государственных вузах. Государственные стипендии, назначаемые успевающим студентам, позволяли им учиться. Оплата труда инженерно-технических работников, а особенно доцентов, профессоров, была в несколько раз выше средней по стране. Это привело к резкому росту престижности получения высшего образования, к мотивации хорошей учебы в школе и в институте.

Невероятными усилиями всего народа с 1917 по 1939 год был создан экономический, технический, научный и инженерный потенциал, который превратил отсталую аграрную страну в промышленно развитую, способную противостоять и победить развитые капиталистические государства, развязавшие Вторую мировую войну.

После окончания войны Советский Союз в течение 10-15 послевоенных лет сумел восстановить десятки тысяч разрушенных городов, сел, деревень и промышленных предприятий. Огромное количество созданных учебных, отраслевых, исследовательских и академических институтов способствовало промышленному и военному развитию страны.

Особенность развития науки в Советском Союзе заключалась в том, что она была сосредоточена в академических институтах, которые выполняли научные исследования в области технологий, материалов, машиностроительного и электронного оборудования в интересах конструкторских бюро, промышленных предприятий. В учебных вузах присутствовал большой объем договорных работ по прикладным исследованиям для промышленных предприятий, конструкторских бюро. Передовые достижения в области разработок новейших технологий, оборудования, материалов поступали, как правило, от конструкторских бюро и промышленных предприятий, внедрявших в производство научные фундаментальные и прикладные исследования.

Высокий уровень школьного и высшего образования, создавший высококвалифицированные кадры рабочих, инженеров, ученых, позволил Советскому Союзу, в условиях международной изоляции, железного занавеса, организованного США на поставку новейшего машиностроительного оборудования, новейших технологий, материалов, занять ведущее положение в мире в освоении космоса, ядерной энергетике, судостроении, в производстве вооружений. По объему промышленного производства, военной мощи СССР занимал второе место в мире после США и даже превосходил их в некоторых отраслях промышленности. Все достижения в СССР были связаны с советской системой образования, которая многими считалась лучшей в мире.

Конгресс США отмечал низкий уровень школьного образования в Америке по сравнению с образованием в СССР. Задача советской школы состояла не только в освоении учащимися большого объема знаний, но в развитии логического мышления. В школьных программах при изучении математики, физики, химии предлагалось не только освоить понятия, определения, формулы, но и изучить теоретический материал с доказательством теорем, формул. Это позволяло формировать специалиста с творческим подходом к решению поставленных задач в любой отрасли науки, промышленности.

Советская образовательная система была образцом для развивающихся стран Америки, Азии, Африки. Огромное число студентов со всех континентов получали высшее образование в ведущих вузах СССР, зачастую полностью бесплатно, в порядке помощи развивающимся странам. В основном в технических вузах страны велась подготовка специалистов инженеров широкого профиля. Это означало, что выпускник вуза мог получить направление на работу как в производство (мастер, технолог), так и на работу в НИИ, конструкторские бюро. На этом процесс подготовки инженера не заканчивался. Дальнейшее обучение, получение профессиональных знаний осуществлялось на рабочем месте. В течение 3 лет он считался молодым специалистом, работал под руководством опытных инженеров, наставников, его нельзя было уволить без разрешения Министерства высшего образования СССР, он не нес ответственности за принятые технические решения. Фактически подготовка инженера в Советском Союзе проходила 5 лет в стенах вузов и 3 года на предприятии, конструкторском бюро, исследовательском институте. Этому во многом способствовала дружеская, товарищеская атмосфера в коллективах, объединенная общими целями, стремлениями. К середине 80-х годов в Советском Союзе был создан большой промышленный и научный потенциал. Это позволяло сделать мощный рывок по повышению материального благосостояния народа, но по идеологическим причинам это не было сделано. В стране к этому времени сформировалась новая политическая идеология, которая привела к уничтожению Советского Союза, его экономической и военной мощи, уничтожению промышленных предприятий, сельского хозяйства, здравоохранения и образования.

Негативное отношение новых российских властей ко всему, что было создано в Советском Союзе, выразилось в поставленной цели замены социализма капитализмом, причем в его первоначальной форме. В стране бывшего социализма были провозглашены лозунги: «Частная собственность неприосновенна», «Начальный капитал создается преступным путем».

Крушители реформаторы, возглавляемые А.Б. Чубайсом, Е.Т. Гайдаром, с помощью ваучеризации (почти бесплатно) сумели в кратчайший срок передать в руки сторонников новой российской власти наиболее развитые, рентабельные отрасли экономики Советского Союза: нефтегазовую, горнодобывающую, энергетическую, винно-водочную, торговую. Остальные отрасли, предприятия лишились государственных заказов и с помощью назначаемых новым государством управляющих, менеджеров были успешно доведены до банкротства и ликвидации. В Российской Федерации в 90-х годах прекратилось производство даже простых товаров народного потребления: молотков, гаечных ключей, пассатижей и т.д. Их стали ввозить из Китая, причем качество импортируемых товаров было очень низким. Процесс производства в стране был уничтожен основательно.

Аналогичный каток разрушительных реформ запущен по российскому образованию. Первый удар реформ был обрушен на среднюю школу, выпускники которой составляют контингент будущих студентов высших учебных заведений. Прежде всего, была уничтожена мотивация, стремление молодежи к учебе, получению качественного образования в школе. Выпускники вузов с дипломами инженера нередко работают в торговых палатках, продавцами, грузчиками, сотрудниками в офисах различных фирм, так как их заработка плата намного выше оплаты инженера на предприятиях, производящих продукцию. Престиж ученого, инженера, учителя достиг нижнего предела. Зачастую оплата грузчика превышает оплату труда профессоров, доцентов, преподавателей вузов. Молодежь не видит возможности применения полученных знаний и не стремится к их получению.

Непрекращающиеся в течение последних 20 лет реформы в российском образовании только усиливают деградацию высшего образования.

В связи с введением тестовой формы оценки знаний выпускников средней школы, лучшая в мире система образования, существовавшая в Советском Союзе, превратилась в простейшую технологию натаскивания школьников по изучаемым дисциплинам с использованием электронных средств. В результате, существовавшие в СССР методы обучения в школе логическому, творческому мышлению, развитию интеллекта, кругозора оказались не нужными. Система ЕГЭ несовместима с элитным образованием, которое играло важную роль в отборе и развитии талантливой молодежи и являлось также элементом подготовки научных кадров. Дополнительные бесплатные формы обучения во внеклассное время были ликвидированы или стали платными, согласно закону РФ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Малообразованные выпускники школ, поступившие в вузы по результатам ЕГЭ, не в состоянии освоить учебную программу высшей школы. В результате, преподаватели вузов вынуждены снижать уровень подготовки студентов и тратить много времени на устранение пробелов в их школьном образовании.

Ниценское государственное финансирование вузов заставляет их осуществлять набор студентов-платников (обучение на коммерческой основе). Для сохранения численности коммерческих студентов их обергают от отчислений за неуспеваемость, что обеспечивает дополнительное финансирование вузов, необходимое для существования. В этом случае о качестве подготовки выпускников высшей школы говорить не имеет смысла.

В условиях почти полной ликвидации промышленности и сельскохозяйственного производства нужны ли вузы в России? В цепочке «предприятие – кадры» отсутствует первое звено, следовательно, подготовка квалифицированных кадров не нужна. Бывший министр образования науки России, а ныне помощник президента РФ А.А. Фурсенко подтвердил это, заявив: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества». Поэтому понятно, что потребителю не нужна математика, физика, география, астрономия, и эти предметы исчезают из программы школьного курса.

Верным продолжателем губительных реформ образования в России стал его приемник на посту министра образования России Д.В. Ливанов. По его мнению, в российских вузах мало времени уделяется проблемам управления. В связи с этим, он предложил выпускать инженеров-управленцев. При этом не уточняется, что будут потреблять специалисты-потребители, и кем будут управлять инженеры-управленцы.

Присоединение России к Болонскому процессу [2] привело к созданию в высшей школе двухуровневой подготовки: бакалавр, магистр. Остались единичные направления подготовки инженеров-специалистов. В тоже время, многие вузы Европы и Америки продолжают подготовку инженеров, несмотря на Болонское соглашение. Д.В. Ливанов заявил, что Минобразования не будет вмешиваться в штатное расписание вузов, которое является решением самого вуза. Но тут же подписывается постановление правительства РФ о нормативно-подушевом финансировании. Обеспечение финансирования для оплаты труда будет осуществляться через норматив госзаказов на выпуск специалистов.

Министерство образования и науки намерено изменить систему предоставления бюджетных мест в вузах. «Контрольные цифры приема, которые мы даем вузам, в будущем будут формироваться не по заявкам вузов, а по заявкам регионов», – сказал министр Д.В. Ливанов. При этом он отметил, что на рынке труда более востребованы специалисты с хорошим средним профобразованием, чем люди с высшим образованием. Это будет учитываться при распределении контрольных цифр приема студентов.

При недостаточном госзаказе на выпуск специалистов будут происходить увольнения преподавательского состава, будет нестабильность штатного расписания и всей работы вуза.

Очевидно, что выполнение предлагаемых реформ приведет к самоликвидации большинства вузов России.

Для решения проблемы образования в России необходимо перейти от сырьевой экономики к промышленной, основанной на конкурентоспособном высокотехнологичном производстве. Развитая промышленная экономика вызовет потребность в высококвалифицированных и, следовательно, высокооплачиваемых кадрах. У молодежи появится мотивация к получению знаний в школах и в вузах. При этом финансирование образования должно выйти на уровень развитых стран.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Колесов В. Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов «за» // Высшее образование в России. – 2006. – № 3. – С. 24-30.

В современных условиях является важным развивать иноязычную компетентность у студентов неязыковых вузов. Одним из факторов оптимизации этого является деловая игра. В статье раскрыта проблема, содержание, критерии оценки деловой игры.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, деловая игра, оптимизация процесса обучения.

Arkhipova G.S.

PhD in pedagogical science, associate professor, Zabaikalsky State University

BUSINESS GAME AS AN OPTIMIZING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Abstract

Nowadays it is necessary to develop foreign language competence in students at non-linguistic high schools. One of the optimizing factors is a business game whose problem, content and criteria are described in the given article.

Key words: foreign language competence, business game, optimization of teaching process.

Цели и задачи, решаемые педагогической системой по дисциплине «иностранный язык», зависят от социального заказа общества на подготовку высококвалифицированного и образованного специалиста. Для студентов неязыкового вуза эта дисциплина является непрофилирующей, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала. Кроме того, необходимо выявить возможные сферы применения иностранного языка в реальной жизни сегодняшнего студента, что также обусловлено потребностями его учебной, общественно-политической и повседневной деятельности и, следовательно, может быть рассмотрено как своего рода социальный заказ вуза и самого студента.

Эффективность обучения зависит от выбора оптимальных сочетаний методов преподавания, стимулирования и контроля. На этой закономерной связи базируется так называемый метод *оптимизации учебного процесса*, который из ряда возможных вариантов учебного процесса требует осознанного выбора именно такого из них, который в данных условиях обеспечит максимально возможную эффективность решения поставленных задач [1]. В качестве первоочередной выступает задача обучения иностранному языку как средству общения, решение которой предполагает наличие у студентов комплекса лингвистических знаний, речевых и коммуникативных навыков и умений. В связи с этим особую актуальность приобретают принцип коммуникативности и принцип комплексности в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Одним из оптимальных методов формирования иноязычной компетентности является деловая игра, которая представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающих условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения.

Сама сущность деловой игры на иностранном языке определяет основную ее цель – формирование иноязычной компетентности обучаемых. Определение основной проблемы и темы игры конкретизирует цель, ориентируя ее на определенные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и решение конкретных проблемных задач профессионального характера в условиях иноязычного общения. Проблема деловой игры должна отражать один из ключевых моментов будущей профессиональной деятельности обучаемых, связанных с необходимостью приобретения профессиональных навыков и умений, опыта их использования и формирования профессиональной компетенции в решении задач совместной деятельности.

Тема деловой игры определяется в соответствии с учебной программой с учетом ее эффективности при подготовке специалиста. Предмет игры составляют моделирование (воспроизведение) в учебных условиях всех наиболее значимых сущностных признаков и условий определенного отрезка будущей (потенциальной) профессиональной деятельности обучаемых, управление меняющимися условиями отношений участников игры, исполняющих роли реальных участников совместной профессиональной деятельности и управление как процессом осуществления самой профессиональной деятельности, так и принятием необходимых профессиональных решений.

Содержание деловой игры определяется конкретными учебными целями, содержанием конкретного отрезка моделируемой профессиональной деятельности, целями и предметным содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов, местом игры в ее системе, степенью включенности игры в учебную деятельность обучаемых. Все это позволяет определить условия деятельности, которые будут моделироваться в игре, сферу и место деятельности, содержание учебного материала и характер учебных заданий, роли и функции ее участников.

Основными критериями оценки игровых действий должны быть следующие: профессиональная компетентность участников; эффективность совместной деятельности и соответствующего ей иноязычного общения; сформированность выявленных в игре профессиональных и иноязычных речевых навыков и умений; «технологичность игры», то есть выявление в игре степени владения участниками различными способами и приемами решения профессиональных и собственно речевых задач; полнота и качество исполнения ролевого репертуара и ролевых предписаний (функций, задач); реализация эвристического (творческого) подхода к решению задач; сформированность профессионального мышления; наличие и характер опыта; уровень самообразования; культура профессионального поведения и общения и т.д.

Деловая игра является методом обучения и воспитания будущего специалиста и личности. Она полезна именно потому, что позволяет ее участникам раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытать себя на профессиональную пригодность, упражняться в профессиональной компетенции. Деловая игра на иностранном языке помогает развивать иноязычную компетентность, что является немаловажным в современных рыночных условиях, когда неуклонно укрепляются прямые связи между наукой и практикой, а, следовательно, научные идеи, открытия и изобретения внедряются в практику непосредственно через профессиональную деятельность. Такие качественные изменения труда специалиста выдвигают на первый план при подготовке студентов в неязыковом вузе развитие творческих способностей и знание иностранных языков.

Литература

1. Архипова Г.С. Активизация и оптимизация процесса обучения и воспитания // Иностранные языки в высшей школе: проблемы, опыт, перспективы: материалы межвузовской научно-методического семинара (Чита, 14 марта 2003 г.): вып.3. – Чита, 2003. – с. 25-28.

ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация

В статье рассмотрена программа педагогического управления процессом формирования исследовательских компетенций студентов колледжа с целью подготовки их к активным действиям в профессиональных, жизненных и других проблемных ситуациях.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, программа, студент.

Ahmeeva A. R.

Postgraduate student, Astrakhan State University

THE PROGRAM OF THE EDUCATIONAL MANAGEMENT PROCESS OF THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES

Abstract

This article describes the actuality of forming of students' college research competences in order to prepare them for active resolving of professional, vital and other problematic situations.

Keywords: competence, research skills, student.

Принятие в системе средне-специального образования новых образовательных стандартов (ФГОС-3) в качестве первоочередной выдвигает задачу эффективного формирования общих и профессиональных компетенций студентов Ссузов, призванных реализовать в практической деятельности новые образовательные стандарты подготовки специалистов. В среднем профессиональном образовании результатами обучения должны стать профессиональные компетенции, включающие в себя способность: принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, решать проблемы, оценивать риски, составлять отчет, проводить эксперименты, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития и т.д. Среди профессиональных компетенций специалиста большое значение имеют исследовательские компетенции, так как в соответствии с должностными обязанностями, исследовательская деятельность занимает значительное место в общем объеме профессиональной деятельности специалиста. Кроме того, компетентность специалиста в исследовательской деятельности является основополагающим условием выполнения других видов производственной деятельности: организационно-управленческой, опытно-экспериментальной и т.д. В связи с этим педагогическое управление процессом формирования исследовательских компетенций студентов в учреждениях СПО приобретает особую значимость.

Перед педагогической наукой встала задача теоретического обоснования сущности педагогического управления процессом формирования исследовательских компетенций студентов колледжа, изучения влияния уровня их сформированности на эффективность профессиональной подготовки студентов, обоснование содержательного и технологического обеспечения процесса педагогического управления формированием исследовательских компетенций.

Выявлению сущности профессиональной подготовки специалистов посвящены работы философов, психологов, педагогов: К. Л. Абульхановой-Славской, С. Я. Батышева, Л. А. Вербицкого, О.В. Долженко, В. И. Загвязинского, Е. А. Климова, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, В.П. Кузовлева, Ю. Н. Кулюткина, А. М. Новикова, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и др.

Научные представления о профессионализме, профессиональном мастерстве, квалификации, профессиональной компетентности отражены в работах В. Н. Бессоновой, С. М. Вишняковой, Л. В. Елисеевой, Н. Н. Нечаева, М. Д. Никандрова, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной, Н. А. Селезневой и др. Совершенствование интеллектуальных и деловых качеств личности исследуется в работах М. Б. Кларина, Н.Г. Подаевой, Е. С. Полат, Э. И. Савицкой и др.

В настоящее время в педагогической науке возрастает интерес к вопросам педагогического управления процессом формирования исследовательскими компетенциями. Об этом свидетельствуют работы М.М. Гладышевой, Г.Г. Гореловой, О.В. Гончаренко, Л.А. Черняевой, Р.Х. Гильмеевой, С.М. Дзидзоевой и др., которые предлагают научно-теоретическое, технологическое обоснование обозначенной проблемы с помощью различных средств.

Отвечая новым вызовам времени, мы составили программу педагогического управления процессом формирования исследовательских компетенций. Цели, которые мы поставили, разрабатывая программу:

- создание предпосылок и реализация научного потенциала дисциплин, а также становление и развитие личности студента как субъекта учебно-исследовательской деятельности;
- оказание помощи и поддержка субъекта в развитии исследовательских компетенций.

Для достижения целей мы поставили следующие задачи:

- оказание помощи и поддержки студенту в выстраивании индивидуальной траектории развития исследовательских компетенций;
- организация конструктивного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса;
- осуществление мониторинга процесса педагогического управления исследовательских компетенций студентов, позволяющее учитывать и прогнозировать изменения, происходящие в результате реализации учебно-научной деятельности.

Программа состоит из пяти взаимосвязанных блоков: концептуального, целевого, операционально-технологического, содержательно-процессуального, результативно-прогностического. Концептуальный блок составляет методологическую основу исследуемого феномена; целевой определяет формирование исследовательских компетенций, как специальную задачу профессионального образования; операционально-технологический включает систему методов, средств обучения, объединенных единой технологией формирования исследовательских компетенций. Содержательно-процессуальный определяет требования к содержанию основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования для развития у студентов исследовательских компетенций и организацию процесса их формирования; результативно-прогностический представляет собой включает критерии, показатели, методы оценки уровня сформированности исследовательских компетенций. Программа выступает содержательно-технологическим средством обеспечения педагогического управления формированием исследовательских компетенций студентов колледжа.

Данная программа педагогического управления процессом формирования исследовательских компетенций предстает как необходимая востребованная составляющая профессиональной подготовки компетентного специалиста среднего звена, способного приступить к выполнению заданий по степени их важности, формулировать план действий, уметь обобщать аналитические решения, находить комплексные решения, проявлять желание и способность работать самостоятельно, воплощать творческие задумки в реальные продукты, самообразовываться, описывать социальное и техническое влияние новых технологий и инноваций, творчески и концептуально мыслить, решать задачи, заниматься планированием дальнейшего совершенствования продукта и систем, признавать улучшения, основанные на потребностях потребителя и т.д.

Литература

1. Веденникова, Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала. – Учебное пособие [Текст] / Л.В. Веденникова. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2006. – 112 с.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17000 сл.- М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астrelль»: ООО «Русские словари», 2002.- 960 с.
3. Иванов, Д. А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании/Школьные технологии. Научно-практический журнал.- №5, 2007.- С. 51 – 62.
4. Рындина Ю. В. Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий [Текст] / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2. — С. 127-131.
5. Хугорской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>

Атрощенко С.А.

Доцент, кандидат педагогических наук,

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ БАЗОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ЗАДАЧ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена развитию у студентов навыков математического моделирования процесса принятия решений в задачах бизнес-планирования и эффективного управления.

Ключевые слова: математические модели, анализ деловых ситуаций, применяются математические задачи, решение задач бизнес-планирования.

Atroshchenko S.A.

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch

TEACHING ON BASIC MATHEMATICAL MODELING OF ECONOMIC PROBLEMS OF EFFECTIVE MANAGEMENT

Abstract

The article is devoted to the development of students' skills of mathematical modeling of decision-making process in the problems of business planning and effective management.

Keywords: mathematical models, analysis of business situations, applied mathematical problems, solution of business planning problems.

В последнее время вакансия «бизнес-аналитик» все чаще стала появляться на сайтах по поиску персонала. Несмотря на то, что термин «бизнес-аналитик» не является устоявшимся и трактуется по-разному, наиболее часто он характеризует специалиста, использующего методы анализа для построения и описания модели требований реального бизнеса с целью определения проблем бизнеса и предложения их решения.

Для анализа, прогнозирования и выбора оптимальных бизнес-стратегий при планировании и оперативном управлении производством; управлении трудовыми ресурсами; запасами; распределении ресурсов; размещении объектов; руководстве проектом; распределении инвестиций и т.п. необходимым инструментом являются математические модели. Как известно, экономико-математические модели – это модели, описывающие экономические процессы, объекты, связи с использованием математического аппарата: функций, уравнений, неравенств, их систем.

Формирование методологии экономико-математического моделирования социально-экономических процессов, а также практических навыков использования экономико-математических методов для принятия эффективных управленческих решений и их экономического анализа является целью изучения математических дисциплин программ бакалавриата направлений экономического профиля. Достижение названной цели предполагает формирование соответствующих компетенций, компоненты которых включают

- знание базовых экономико-математических моделей, предназначенных для решения типовых оптимизационных задач планирования и управления;

- умение разработать постановку задачи оптимального планирования и управления социально-экономическим процессом, сформировать на ее основе экономико-математическую модель, выбрать метод и средства для решения задачи, дать экономическую интерпретацию результатов.

Уроки математики и экономики в старшей школе могут стать основой для последующего овладения названными компонентами профессиональных компетенций [1, 2].

Обучение решению проблем эффективного управления бизнесом, расчета прибыли предпринимательской деятельности и себестоимости производимых товаров и услуг, необходимые для успешной конкуренции, происходит при формировании у учащихся умений математического моделирования процесса принятия решения в задачах бизнес-планирования.

Рассмотрим анализ бизнес-ситуации, переход к прикладной задаче и построению ее математической модели на примере [2].

Бизнес-ситуация: Торговый агент должен встретиться с иногородним клиентом, чтобы вручить ему заказ на 3000 д.е. Если агент поедет поездом, то потеряет рабочий день, который принесет ему 1500 д.е. дохода. Полет самолетом позволит сохранить рабочий день, но если самолет не полетит из-за непогоды, вероятность чего равна 0,1, то встреча с клиентом не состоится и рабочий день будет потерян. Разговор с клиентом по телефону уменьшит стоимость заказа до 500 д.е. Какое решение должен принять агент?

Анализ бизнес-ситуации предполагает:

- 1) выделение информационных данных и определение условий бизнес-ситуации;
- 2) установление связей между информационными данными и формулировка прикладной задачи.

Если в течение достаточно долгого периода времени условия практически не меняются, то решение принимается в ситуации определенности. Если же на них существенно влияют некоторые случайные факторы, то решение принимается в условиях неопределенности, риска. Основным инструментом, с помощью которого можно свести нежелательный риск к минимуму являются вероятностные модели.

Анализ информационных данных в приведенной задаче показывает, что торговый агент может рассмотреть следующие варианты действий:

- полет самолетом:

1) в случае непогоды агент не потеряет рабочий день, который принесет 1500 д.е., и получит от клиента заказ по телефону, что даст еще 500 д.е.; итого – 2000 д.е.;

- 2) в случае нормальной погоды он получит 1500 д.е. и 3000 д.е. от клиента, итого – 4500 д.е.

- поездка поездом: независимо от погоды агент получит от клиента 3000 д.е.

Основным показателем, характеризующим эффективность принимаемого решения, является общий доход агента. Проведенный анализ служит основой для того, чтобы сформулировать прикладную задачу.

Прикладная задача: Сравните ожидаемый доход агента при полете самолетом и при поездке поездом (таб. 1).

Таблица 1 – Условия прикладной задачи

Решение торгового агента	Нелетная погода (вероятность 0,1)	Ясная погода (вероятность 0,9)
Самолет	2000 д.е.	4500 д.е.
Поезд	3000 д.е.	3000 д.е.

Перейдем к моделированию задачи. Пусть x – случайная величина, характеризующая полет агента, y – случайная величина, характеризующая поездку агента на поезде. Исходя из условия задачи, найдем распределение этих случайных величин (таб. 2).

Таблица 2 – Распределение случайных величин

x_i	2000	4500	y_i	3000	3000
p_i	0,1	0,9	p_i	0,1	0,9

Средний ожидаемый доход – это математическое ожидание случайных величин, находится по формулам:

$$m_x = x_1p_1 + x_2p_2 = 4250 \text{ д.е.}; m_y = y_1p_1 + y_2p_2 = 3000 \text{ д.е.}$$

Расчеты показывают, что наибольший среднеожидаемый доход соответствует решению агента «лететь самолетом».

Таким образом, пример демонстрирует следующую схему процесса формирования и принятия эффективного решения:

- 1) формулировка бизнес-ситуации;
- 2) анализ бизнес-ситуации;
- 3) формулировка прикладной задачи;
- 4) построение математической модели задачи;
- 5) расчеты по модели и их оценка;
- 6) формулировка решения.

Изучение математических моделей реальных явлений, с одной стороны, позволяет осознать границы моделирования, задуматься над соотношением между моделью и моделируемой реальностью, с другой, – позволяет лучше понять сами моделирующие явления.

Литература

1. Атрощенко С.А., Нестерова Л.Ю. Преемственность в формировании математических компетенций в средней школе и педвузе. Современные проблемы математики и ее преподавания. 10 – 11 мая 2013. – Курган-Тюбе, 2013. С. 198-201.
2. Атрощенко С.А., Нестерова Л.Ю. Интерференция математических компетенций в системе «школа – педвуз – школа» // Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал. – 2012. – № 3 (34) – С. 51-53.
3. Лысенкер В.Л., Лысенкер Л.Ш. Математика и бизнес. М.: ИЛЕКСА, 2011. – 77 с.

Борисенко Е. Н.¹, Жданова Г. А.², Игнатенко О. А.¹

¹ Кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский государственный университет; ² кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

РОЛЬ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация

В статье рассматривается роль внеучебной работы в формировании социальной компетентности студентов вузов. Анализируется опыт использования внутренних ресурсов вузов и внешних ресурсов города в ходе реализации стратегии педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов в вузах Кемерова.

Ключевые слова: формирование, педагогическое сопровождение, социальная компетентность, внеучебная деятельность, социальная деятельность.

Borisenko E.N.¹, Zhdanova G.A.², Ignatenko O. A.¹

¹PhD in Pedagogy, associate professor, Kemerovo State University; ²PhD in Pedagogy, associate professor, Kemerovo Technological Institute of Food Industry

THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ROLE IN THE FORMATION OF THE SOCIAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS STUDENTS

Abstract

The article deals with the role of extracurricular activities in the formation of higher educational institutions students social competence. The experience of the exploiting internal and external resources at the university and the city levels during the application of the educational support strategy of the students social competence formation in Kemerovo Higher Educational Institutions is analyzed.

Keywords: formation, educational support, social competence, extracurricular activities, social activities.

Современный этап модернизации системы высшего профессионального образования связан с реализацией компетентностного подхода как ведущего подхода к подготовке выпускников вузов, обладающих профессиональными и общекультурными компетенциями. Анализ текстов ФГОС ВПО по различным направлениям бакалавриата, магистратуры и по специальностям показал, что большинство общекультурных компетенций по своей сути являются социальными. Овладение ими гарантирует выпускнику вуза обладание социальной компетентностью, необходимой для успешной профессиональной деятельности и жизни в современном обществе в целом.

Соотнося понятия «компетенция» и «компетентность», мы разделяем точку зрения И. А. Зимней [1], А. В. Хугорского [2] и других исследователей, определяющих компетентность через обладание и проявление компетенции.

В нашем понимании социальная компетентность студента – это интегративное качество личности, способствующее успешному выполнению социальной роли студента и осуществлению жизнедеятельности в социуме при гармоничном и эффективном сочетании собственных позиций и интересов студента с позициями и интересами других членов общества.

Структура социальной компетентности представляет собой комплементарное единство таких парциальных компетентностей, как компетентность в общении, гражданская, культурно-досуговая и социально-личностная компетентности.

Мы предлагаем следующие определения парциальных компетентностей: *компетентность в общении* – интегративное качество личности студента, которое позволяет ему осуществлять эффективное общение, в совокупности коммуникативной, перцептивной и интерактивной составляющих, с окружающими в ходе учебной и других видов деятельности в среде высшего учебного заведения и в обществе в целом; *гражданская компетентность* – интегративное качество личности студента, позволяющее ему осознанно, ответственно и эффективно пользоваться гражданскими правами и свободами, выполнять обязанности гражданина, занимать активную гражданскую позицию, разделять ценности демократического общества, быть патриотом своей Родины, уважительно относиться к народам и культурам других стран; *культурно-досуговая компетентность* – интегративное качество личности, позволяющее студенту осуществлять эффективную культурно-досуговую деятельность, сбалансированную по разным видам рекреационной, развивающей и развлекательной активности, наполненную индивидуально и

социально значимым смыслом и отвечающую нравственным нормам современного общества; *социально-личностная компетентность* – интегративное качество личности студента, проявляющееся в постоянном самосовершенствовании, на основе которого человек осуществляет свою жизнедеятельность, гармонизируя собственные позиции и интересы с позициями и интересами других членов общества.

Данные компетентности необходимы для успешной образовательной деятельности студента, его будущей профессиональной деятельности, жизнедеятельности социально компетентного члена общества в целом.

Формирование социальной компетентности студентов рассматривается в контексте педагогического сопровождения. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вуза представляет собой особый вид деятельности преподавателя, направленной на создание комплекса условий, способствующих успешному овладению студентами парциальными компетентностями, составляющими социальную компетентность.

Нами была разработана и реализована стратегия педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов вузов. Реализация данной стратегии проходила в Кемеровском государственном университете (КемГУ) и Кемеровском технологическом институте пищевой промышленности (КемТИПП). Всего в экспериментальные группы вошло 576 студентов. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов охватывало учебную и внеучебную работу.

В условиях внеучебной работы оно было связано с использование ресурсов вузов и формальных и неформальных объединений и институтов города с целью формирования парциальных компетентностей, входящих в состав социальной компетентности. Прежде всего, максимально использовались внутренние ресурсы вузов. Студенты использовали возможности формирования социально-личностной и культурно-досуговой компетентностей через реализацию своих способностей в деятельности многочисленных творческих коллективов и проектах университета и института. В КемГУ наиболее известными коллективами являются Академический хор КемГУ и театр «Встреча», в КемТИПП – это шоу-балет «Литиум» и вокальная студия «Сплетение». Студенты принимали участие в традиционных фестивалях студенческого творчества "Первый снег" (КемГУ), «Посвящение в студенты» (КемТИПП) и "Студенческая весна" (КемГУ и КемТИПП), становились членами команд КВН, развивали свои литературные способности в творческой мастерской «А3» (КемГУ), пробовать себя в качестве корреспондентов студенческих газет «Событие» (КемТИПП) и «Статус – ВО!» (КемГУ) и т. п.

Сопровождая формирование гражданской и социально-личностной компетентностей студентов, преподаватели ориентировали их на участие в различных социальных проектах, реализуемых в вузах. Так студенты университета участвовали в проекте «Мой университет – моя семья», становились членами студенческих строительных и педагогических отрядов, отрядов охраны правопорядка. Внимание студентов КемТИПП было также направлено на деятельность студенческих отрядов. В институте успешно действуют такие студенческие отряды, как «Красная гвоздика» (добровольческий безвозмездный труд), студенческий отряд охраны правопорядка «Барс», студенческий поисково-спасательный отряд «Поиск», студенческий отряд поварского назначения «HoReCa». Успешность этих проектов во многом объясняется тем, что они возникли по инициативе самих студентов и выбранные студентами направления деятельности отрядов не теряют своей актуальности.

Вместе со студентами преподаватели обсуждали важность участия в студенческом самоуправлении, рассуждали о том, как членство в профсоюзе помогает студентам отстаивать свои права, рассматривали студенческое самоуправление, профсоюзную деятельность, участие в социальных проектах как подготовку к жизни в гражданском обществе. Всё это способствовало формированию гражданской компетентности.

Пропагандируя здоровый образ жизни, мы обращали внимание студентов на условия, которые созданы в вузах для систематических занятий студентов физической культурой и спортом, что способствовало формированию социально-личностной компетентности.

Для того чтобы вовлечь студентов в активную внеучебную деятельность в вузах, мы обращались за помощью к студентам старших курсов, представляющим студенческое самоуправление, студенческий профсоюз, творческие и спортивные объединения и т. д., а также к кураторам групп, руководителям и сотрудникам соответствующих подразделений вузов.

Сопровождая формирование социальной компетентности студентов, преподаватели выступали в качестве катализаторов социальной активности студентов, в которой они могли творчески реализовать себя, раскрыть свои возможности, проектировать и создавать новую реальность.

Показательно, что студенты, участвующие во внеучебной деятельности вузов – являющиеся членами студенческих отрядов, участниками социальных проектов, участвующие в студенческом самоуправлении, творческих конкурсах, спортивных соревнованиях, и т. д. – значительно выше оценили роль внеучебной вузовской жизни для формирования социальной компетентности, чем социально пассивные студенты. Так, социально активные студенты оценили важность внеучебной деятельности в 9,4 балла (по 10-балльной шкале), а социально инертные студенты – в 6,1 балла. Примечательно и то, что студенты-активисты значительно выше оценивают свои жизненные и профессиональные перспективы, готовность к жизни в современном обществе (8,5 балла), чем студенты, не участвующие в общественной жизни (5,2 балла).

Одной из задач стратегии педагогического сопровождения было использование культурно-образовательных ресурсов города с целью формирования социальной компетентности студентов. Для этого вначале в форме групповых дискуссий мы обсудили и проанализировали со студентами возможности, предоставляемые городом для проведения досуга, самообразования и саморазвития. Следующим шагом было выполнение коллективных проектов «История города и страны на улицах Кемерова», «Город, который я люблю», инициированных иногородними студентами и познакомивших студентов-кемеровчан с городами Кузбасса и других регионов. Участие студентов КемГУ и КемТИПП в этих проектах, как в качестве проектантов, так и в роли экспертов при защите проектов, способствовало развитию чувства патриотизма, формированию их гражданской компетентности.

Формирование культурно-досуговой компетентности студентов было связано с выполнением проектов «Кемерово театральный» и «Музеи города Кемерова». В ходе работы над проектами студенты посетили практически все музеи и театры города, встречались с актерами кемеровских театров и известными Кузбасскими художниками. Именно в это время была заложена традиция отмечать Международный День Театра (27 марта) обсуждением спектаклей, встречами с профессиональными актерами и актерами студенческих театров, собственными театральными постановками. Традиционным стало участие студентов в культурно-образовательной акции «Ночь в музее», которая ежегодно проводится в России, как и во многих других странах мира, в честь Международного дня музеев (18 мая).

В Кузбассе и Кемерове большое внимание уделяется пропаганде и распространению здорового образа жизни, в том числе через развитие физической культуры, спорта и туризма. Студенты – члены городских спортивных клубов – выполнили проекты, рассказывающие об истории и особенностях видов спорта, которыми они занимаются, сняли видеоролики о своих тренировках и соревнованиях, провели мини мастер-классы по отдельным видам спорта. Эти проекты вызвали большой интерес у сокурсников, способствовали повышению мотивации занятий спортом, внесли свой вклад в формирование социально-личностной компетентности.

Участие студентов в работе студсоветов и студенческого профсоюза, вовлеченность в деятельность общественных, творческих, спортивных и других объединений на вузовском, межвузовском и городском уровнях сопровождалось значительным ростом личных контактов студентов, и, как следствие, расширением социальных сетей. Под социальными сетями понимаются

«личные контакты между людьми, которые знают друг друга и оказывают друг другу помощь независимо от социального статуса, места учебы или работы, национальной принадлежности или профессии» [3, 22]. Социальные сети, в свою очередь, являются неотъемлемым компонентом социального капитала студентов. К содержательным аспектам социального капитала относят межличностное и межгрупповое доверие в учебном заведении, социальную идентичность, долгосрочную ориентацию учащихся, их позитивное представление о своем будущем, а к структурным аспектам – социальные сети и сообщества (различные формы совместной учебной, трудовой, спортивной деятельности, студенческие клубы, неформальные молодежные группы и т. д.) [3, 13].

Мы рассматриваем феномены «социальный капитал» и «социальная компетентность» как комплементарные и взаимообусловленные, поскольку, с одной стороны, социальный капитал способствует формированию, развитию и проявлению социальной компетентности студентов, с другой стороны, социальная компетентность, в частности такая её составляющая, как компетентность в общении, способствует расширению социальных сетей, а просоциальные ценности и личностные качества, входящие в социальную компетентность студента, препятствуют использованию социального капитала в узкогрупповых интересах, исключают возможность втягивания студентов в антиобщественные движения, экстремистские организации и т. п.

Таким образом, включаясь в просоциальные виды деятельности на уровне вуза и на уровне города, расширяя социальные сети, студенты на практике проявляли и развивали свою социальную компетентность.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Хугорской А. В., Хугорская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А.А.Орлова]. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.
3. Солдатова Г., Нестик Т. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. – 2010. – № 4. – С. 10-29.

Бутенко Н. В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета

ГАРМОНИЗАЦИЯ МИРОВОСПРИЯТИЯ РЕБЁНКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье раскрывается аксиологическая сущность принципа гармонизации мировосприятия ребёнка в образовательном процессе, влияющем на его художественно-эстетическое развитие. Дан краткий очерк истории вопроса о гармонизации мировосприятия личности, представлен авторский вариант проектирования содержания образовательного процесса в ДОУ.

Ключевые слова: гармонизация, специфика гармонии, типы гармонии, мировосприятие, способы познания мира, личностный опыт, художественно-эстетическая эмпатия, ребёнок дошкольного возраста.

Butenko N.V.

Ph.D., assistant professor of the theory and methods of preschool education Chelyabinsk State Pedagogical University
HARMONISATION WORLDVIEW OF THE CHILD AS THE BACKBONE FACTOR ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT

Abstract

The article reveals the essence of the principle of harmonization axiologic worldview child in the educational process that influences his artistic and aesthetic development. A brief sketch of the history of the issue of harmonizing the individual perception of the world, presents the author's version of designing the content of the educational process in the DOW.

Keywords: harmonization, the specificity of harmony, harmony types, attitude, ways of knowing the world, personal experience, artistic and aesthetic empathy, the child of preschool age.

В изменяющихся исторических условиях начала XXI века идеал гармонично развитой и целостной личности, выдвигаемый на протяжении всей истории эстетики, получает новый виток развития в культуре, искусстве, эстетике и педагогике. Потребностью гармонизации всей жизни человека выступает эстетическая потребность, как гармонизация внутреннего и внешнего мира. В условиях кризиса современной культуры необходима существенная переориентация проектирования образовательного процесса на гармонизацию мировосприятия ребёнка, что возможно лишь в условиях его художественно-эстетического развития и деятельности.

Подход к пониманию сущности гармонии определяется требованиями эстетики, выдвигающей самые разнообразные типы её понимания. Термин « гармония, гармонизация » (греч. *harmonia* – « соответствие, согласие, единодушие, соразмерность ») определяется как эстетическая категория, означающая слитность, целостность, согласованность [8, с. 223]. Этот термин возник в античной теории музыки и использовался для обозначения способа «линейного развертывания звуков», а в античном изобразительном искусстве гармония означала симметрию. В античной философии преобладало эстетическое понимание гармонии как источника совершенства и красоты во всём. С древности гармонию рассматривали как «согласованность различного». Обращение к гармонии как самостоятельной проблеме философии носило принципиальный характер в трудах Аристотеля, Демокрита, Пифагора, Платона, Плотина, Филолая, Эпикура и др. В трудах Аристотеля гармония рассматривалась как универсальное средство «единство в многообразии», «завершенность и единство целого». В учениях Платона [1, с.71] подчеркивалось нравственное и воспитательное значение гармонии: «как только расстраивается гармония, так разлаживается природа и появляются страдания». В более поздней античности (учение гармонической школы) понимание гармонии в природе и искусстве характеризовалось *двойственностью*. Одушевлённую гармонию, наполненную человеческим чувством, теплотой и смыслом называли *Красотой*. Различие между гармонией и красотой заключается в том, что гармония является вневременным абсолютным понятием и выражает закономерности эстетической организации формы, а красота представляет собой конкретно-исторический, особый идеал художественной формы. Русский космизм, проводя идею врожденной тяги человека к гармонии, ощущение красоты считал изначальной способностью «красота нужна для исполнения добра в материальном мире, ибо только ею просветляется и укрошаются недобрые тьма этого мира» (В. С. Соловьев).

Гармония, являясь фундаментальной философской категорией, представляет собой сложное смысловое понятие. Оно обладает аксиологическим смыслом и лежит в основании материальных и вещественных проявлениях бытия. В истории развития эстетической мысли наблюдалось разнообразие взглядов философов на роль гармонии в жизни человека, которое сводилось к трём основным типам понимания гармонии:

- *Математический тип* – (Ф. Гербарт, Ф. Диттес, Пифагор и др.) более всего был присущ античной эстетике, представляющей гармонию в виде определённой числовой пропорции (золотое сечение). Математическое понимание гармонии фиксировало, прежде всего, количественную определённость гармонии, но не заключало в себе представления об эстетическом качестве гармонии, о её выразительности и связи с красотой. Пифагор считал, что красота заключается в соразмерности и гармонии.

- *Эстетический тип* рассматривал эстетическую гармонию в совокупности с эстетическим восприятием, чувством и эстетической оценкой. Вслед за пифагорейцами, сводящими гармонию к числовым пропорциям, Сократ, а затем Платон ставили вопрос о связи гармонии с прекрасным, о её способности выражать эстетические качества явлений и предметов. Эстетическая гармония являлась не объективным качеством действительности (Э. Кассирер «Очерк о человеке», 1945), а лишь принадлежностью художественного опыта. Эстетический тип, по мнению Г. С. Карапаевой [7, с. 121], наиболее проявляется при восприятии красоты природы, человеческих отношений и предметов окружающей действительности.
- *Художественный тип* – (эпоха Возрождения, эстетика барокко, романтическая эстетика). Этот тип гармонии связан с искусством. В целостной структуре художественного произведения гармония разворачивается как система ценностей. По сравнению с другими типами гармонии художественная гармония представляет собой самый сложный и значительный тип. Художественный тип развивался на фоне «универсально» образованного художника, который выступал в качестве идеала гармонического человека, тогда гармония «складывается как общий контур» (Леонардо да Винчи). В Эпоху Возрождения появилось новое понятие «грация», которое ввело в себе новые позиции в понимании гармонии.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что понятие «гармония» не обладает терминологической чёткостью. В философской традиции проблема гармонии человека и мира решалась в рамках этики, в русле альтернативных концепций, восходящих к Демокриту и Эпикуру. Высказывания философов (Г. Гегель, Г. В. Лейбниц, Ф. Шиллер и др.) дают нам представление о том, что они понимали гармонию не как единичную вещь или субстанцию, а как определенные отношения и связь между вещами. В исследованиях учёных-эстетиков (Н. А. Дмитриева, И. А. Зотова, В. П. Шестаков и др.) выявлена тенденция отождествления понятий «гармония» (существенное начало красоты) и «прекрасное» (красота есть гармония). Соотношение данных понятий рассматривается В. П. Шестаковым с позиции того, что «... прекрасное является неполным, совершенным осуществлением гармонии» [6, с. 226]. Гармония внешнего мира, по мнению Р. А. Куренковой [2, с. 146], переходит во внутреннюю гармонию тела и духа человека, порождая у него игру интеллектуальных, духовных, познавательных и физических сил.

Педагогически ценные и интересны утверждения И. А. Сикорского () о достижении гармонии в развитии ума, чувства и воли человека. Результатом правильного воспитания, по мнению И. А. Сикорского, должен быть синтез, обеспечивающий нравственную ценность личности, её достоинство – «это придаёт характеру человека печать спокойной силы, уравновешенности и душевного мира». Достижение гармонии в развитии личности, раскрытии индивидуальности – главная мысль и доминанта научного поиска учёного, который конечную цель воспитания видел в достижении гармонии развития личности: духа и тела, физического и психического, уравновешенности умственного, нравственного и эстетического начал, чувства и воли.

Научное обоснование проблемы гармонизации личности в отечественной педагогике предпринималось многими учёными и практиками (Г. С. Коротаева, А. Ф. Лосев, Е. М. Торшилова, В. П. Шестаков, Р. М. Чумичева, А. Ф. Яфальян и др.), которые раскрыли сущность гармонии в эстетико-художественном пространстве. Ведущей целью системы отечественного образования и воспитания является создание условий для становления ребёнка как целостной личности через удовлетворение её базовых потребностей, развитие духовного и творческого потенциала. Данная цель, являясь гуманистической традицией российского образования, выражает его национально ориентированную особенность. С гармонизацией связаны важнейшие области воспитания ребёнка, его художественно-эстетического развития и творческой деятельности.

В условиях модернизации дошкольного образования активизировалась объективная и субъективная осознаваемая необходимость процесса гармонизации мировосприятия ребёнка. Глубокое психологическое и педагогическое обоснование данной проблемы получила в исследованиях Б. М. Неменского, который ставил вопрос о гармонизации мышления и необходимости развивать формы познания мира. В сознании каждого ребёнка картина мира начинает формироваться в результате *развития личностного опыта (социокультурное развитие)* как опосредованного результата образовательного процесса. Деятельность педагога в образовательном процессе, ориентированном на художественно-эстетическое развитие ребёнка, должна быть направлена на организацию художественной деятельности, которая обеспечивала бы возникновение качеств личностного опыта ребёнка, характерных для последующего этапа его развития (зоны ближайшего развития). В результате накопления личностного опыта ребёнка происходит развитие психических процессов: памяти, внимания, восприятия, творческого воображения, речи. Личностный опыт ребёнка, приобретаемый в художественно-творческой деятельности, основанный на принципах и методах художественной педагогики, несомненно, ведёт к развитию художественно-эстетического сознания как фундаменту для широкого и гармоничного взгляда ребёнка на мир и самого себя. В этом случае целостная картина мира в сознании ребёнка и деятельностьная сторона личностного опыта, по мнению Н. Л. Худяковой [5, с. 127], выступают как предмет развития и предмет педагогического воздействия.

В исследованиях И. А. Лыковой [3, с. 65] отмечается, что гармонизация мировосприятия формируется только в процессе приобретения опыта в художественно-творческой деятельности двумя способами познания мира: *рационально-логическим* (реальность + представление, информация, знание = миропонимание) и *эмоционально-образным* (эстетическая деятельность: эмоционально-ценостное отношение к миру + художественный образ = мироотношение). Эти способы способствуют тому, что у ребёнка создаётся *целостная картина мировосприятия*. Чрезвычайно важна идея Е. М. Торшиловой (теоретико-экспериментальная гипотеза о гармоническом развитии ребёнка) о том, что гармоническое развитие активизирует образно-чувственную установку его мировосприятия и способствует общему развитию ребёнка [4]. Такая установка рассматривается с позиции формирования эстетических чувств (Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, А. Е. Ольшаникова, Р. М. Чумичева, А. Ф. Яфальян и др.), способствующих развитию у ребёнка чувства гармонии, красоты, наслаждения. Эстетические чувства как качество личности ребёнка «*природно обусловлены*» (А. Ф. Яфальян), имеют глубинное содержание и могут выражаться в действиях, мыслях и поступках. Особенности дошкольного возраста: *субсensexность* (сверхчувствительность), природная *голографичность* (целостность восприятия) способствуют развитию эстетических чувств.

Именно в искусстве целое всегда предшествует частям, и, детерминируя их формирование, «конструирует себя всегда как конкретная целостность» (В. И. Волынкин). Поэтому важнейшей педагогической задачей выступает работа по развитию *эмпатийной способности* ребёнка: *сопереживание* (переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой человек) и *сочувствие* (переживание субъектом по поводу чувств другого человека). Знакомство с произведениями искусства способствует развитию у ребёнка *художественно-эстетической эмпатии*, направленной на вчувствование в художественный объект как источник эстетического наслаждения. Педагогическая ценность приобщения ребёнка к искусству заключается в том, чтобы: 1) *развивать способность воспринимать* и сопереживать произведения искусства, познавая самого себя через эти переживания; 2) *раскрывать произведения искусства* как выражение авторского замысла в чувственной форме; 3) *развивать творческие способности* воплощения собственных замыслов (личностно значимых) в продуктах собственной деятельности. В таком процессе укрепляется творческая активность, помогающая лучшему самовыражению, раскрытию индивидуальности и способности созидать, ведущей к гармонизации окружающего и внутреннего мира ребёнка.

Подводя итоги, зафиксируем, что гармонизация мировосприятия ребёнка рассматривается как «живой», динамичный принцип художественно-эстетического отношения ребёнка к миру. Данный принцип представляет собой форму организации целостного творческого опыта на основе систематического развития эстетической чувственности и характеризуется такими

качествами как полнота (цвет, форма, структура, материал и т. п.), единство в самовыражении (реальный и внутренний мир ребёнка неразделим), завершённость (произвольно-творческий продукт, созданный ребёнком в переживаниях и конкретных действиях).

В категории гармонизации мировосприятия содержится, по-нашему мнению, аксиологический контекст: картина мира отражается через призму познавательных интересов и ценностей ребёнка, сформированных с помощью взрослых. На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что гармонизация мировосприятия ребёнка – важнейшая задача современного дошкольного образования. Её осуществление требует глубокого осмыслиения всех этапов моделирования образовательного процесса с точки зрения целостности познавательного развития современного ребёнка в освоении картины мира через различные формы культуры и искусства.

Литература

- Гилберт, К., Кун, Г. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун. Кн. 1. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 348 с.
- Куренкова, Р. А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р. А. Куренкова. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 367 с.
- Лыкова, И. А. Гармонизация мировосприятия детей в условиях интеграции познавательной и художественной деятельности [Текст] / И. А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – №5. – С. 62-72.
- Торшилова, Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика [Текст] / Е. М. Торшилова. – Дубна: Феникс+, 2008. – 218 с.
- Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие [Текст] / Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.
- Шестаков, В. П. Гармония как эстетическая категория [Текст] / В. П. Шестаков. – М.: Наука, 1973. – 255 с.
- Эстетическое образование в период детства: монография [Текст] / под ред. А. Ф. Яфальян. – Урал. гос. пед. ун-т: Екатеринбург, 2003. – 282 с.
- Эстетика: словарь [Текст] / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

Быков Е.В.¹, Безумова О.Л.²

¹Бакалавр; ²кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.

Ломоносова

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ РАБОТ В ОБЛАСТИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В НОМИНАЦИИ «ДВУМЕРНАЯ РАСТРОВАЯ ГРАФИКА»

Аннотация

В статье рассмотрено – результаты участия школьников в конкурсе «IT-фестиваль», причины недостаточной подготовки учащихся к такого рода конкурсам, предложена примерная программа элективного курса «Двумерная растровая графика», направленного на подготовку учащихся 9-х классов для участия в конкурсах мультимедиа технологий в номинации «Двумерная растровая графика».

Ключевые слова: двумерная растровая графика, мультимедиа технологии, конкурс «IT-фестиваль», элективный курс.

Bykov E.V.¹, Bezumova O.L.²

¹Bachelor; ²PhD in pedagogical sciences, associate professor, Northern (Arctic) Federal University named after MV Lomonosov
THE PREPARATION OF THE NINTH GRADE FOR THE PARTICIPATION IN MULTIMEDIA TECHNOLOGIES
COMPETITIONS (THE NOMINATION - TWO-DIMENSIONAL BITMAPPED GRAPHICS)

Abstract

The article regards the results of pupils' participation in the competition «IT- festival», causes of the insufficient preparation for such competitions. The author proposes the approximate program of the elective course «Two-dimensional bitmapped graphics», that is directed to the preparation of the pupils of the ninth grade for the participation in multimedia technologies competitions (the nomination - Two-dimensional bitmapped graphics).

Keywords: Two-dimensional bitmapped graphics, multimedia technologies, competition «IT- festival», elective course.

Проникновение компьютерных технологий во все сферы жизнедеятельности современного общества привело к тому, что даже учащиеся школ проявляют активность при участии во всевозможных ИТ-конкурсах и фестивалях. Одним из наиболее популярных направлений является разработка проектов в области двумерной растровой графики. Анализ работ, представленных на ИТ-фестивале, проводившегося в 2012 году на базе института математики, информационных и космических технологий САФУ имени М.В. Ломоносова, показал, что работы школьников проигрывают в основном по критериям «степень сложности» и «качество реализации проекта», в то время как по критерию «творческая мысль» средние баллы школьников даже чуть выше, чем у студентов ВУЗов (Таблица 1).

Таблица 1 - Средние баллы школьников и студентов по критериям оценивания за 2012 год.

Средние баллы по критериям	Творческая мысль	Качество реализации проекта	Степень сложности
Студенты	3,6	4,3	2,8
Школьники	5,8	2,14	1,5

Это связано с тем, что учащиеся не всегда используют достаточно серьезные графические редакторы, поэтому оценки за «степень сложности» и «качество реализации» не всегда высокие. Одна из причин такого положения дел состоит в том, что согласно ГОС 2004 года в школьном курсе информатики и ИКТ мало внимания уделяется изучению возможностей графических редакторов: «В результате изучения информатики и информационно-коммуникационных технологий ученик должен... уметь... создавать рисунки, чертежи, графические представления реального объекта, в частности, в процессе проектирования с использованием основных операций графических редакторов, учебных систем автоматизированного проектирования; осуществлять простейшую обработку цифровых изображений» [1]. В большинстве школ Архангельской области учащиеся работают по комплектам Н.Д. Угриновича и Л.Л. Босовой. Анализ материала, представленного в них, показал, что при изучении тем «Компьютерная графика» школьники знакомятся лишь с базовыми возможностями графических редакторов. При этом в качестве растровых графических редакторов рассматриваются такие редакторы, как Microsoft Paint и GIMP.

В ходе исследования мы пришли к выводу о необходимости разработать элективный курс, направленный на подготовку учащихся к участию в ИТ-фестивалях в номинации «Двумерная растровая графика». Он должен включать изучение следующих тем:

- 1) возможные конкурсы и их особенности;
- 2) деловая игра «Эксперт»;
- 3) дизайн проекта;
- 4) инструменты рисования;
- 5) инструменты выделения;
- 6) контуры;
- 7) слои;
- 8) инструменты коррекции цвета;
- 9) свет, тени;
- 10) фильтры;
- 11) колористика и композиция.

В качестве примера, иллюстрирующего особенности разработанного элективного курса, рассмотрим виды заданий, направленные на формирование навыков работы с инструментом «Кисть» в ходе изучения темы «Инструменты рисования».

- 1) Задания на актуализацию знаний о возможностях и особенностях работы с инструментами графического редактора.

Поскольку в школьном курсе информатики предполагается знакомство с элементарными действиями и возможностями инструментов рисования, то при изучении темы «Инструменты рисования» соответствующие знания и умения могут быть актуализированы в ходе выполнения задания 1.

Задание 1. В любом известном Вам графическом редакторе, создайте максимально похожее на образец (Рис. 1) изображение, используя инструмент рисования «кисть».



Рис.1

- 2) Задания на мотивацию знакомства с инструментами графического редактора.

В ходе занятия учащимся будут выданы две работы, представленные на конкурсе ИТ-фестиваль. Задача обучающихся будет состоять в том, чтобы определить, какие инструменты и возможности графического редактора были использованы при выполнении данных работ. Задание дается с целью наглядной демонстрации учащимся необходимости изучения возможностей графического редактора.

- 3) Задания на формирование умений выполнять отдельные шаги алгоритма работы с новыми, изученными в рамках элективного курса, инструментами.

При формировании умения работы с вновь введенными инструментами и возможностями графического редактора новыми являются следующие действия: выбор формы кисти из библиотеки кистей, установка размера и жесткости кисти, установка режима «Аэробраф». С этой целью авторы статьи рекомендуют использовать задания 2 и 3.

Задание 2. Применяя разные формы кисти, создайте рисунок «Звездное небо».

Задание 3. Используя разные значения параметра жесткости кисти нарисовать следующие изображения (Рис. 2-3).



Рис. 2



Рис. 3

- 4) Задание на формирование умений использовать различные возможности инструмента при создании растрового изображения.

Задание 4. Используя различные возможности инструмента кисть создать рисунок максимально похожий на образец (Рис. 4):



Рис. 4

5) Задание на формирование умений применять инструментов к решению различных заданий по созданию изображений;

Задание 5. Используя инструмент кисть, добавьте тени в проекте «коллаж».

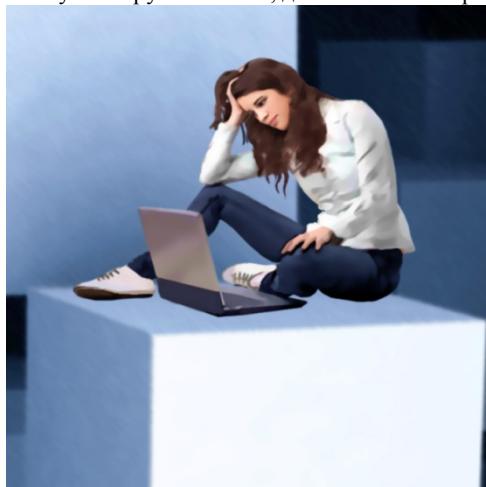


Рис. 5

В ходе проведенного исследования авторами данной статьи была обоснована необходимость выделения в программе элективного курса двух составляющих, первая из которых направлена на формирование умений работы с растровым графическим редактором (перечисленные выше темы), вторая – на разработку проекта для участия в конкурсе «IT-фестиваль».

Литература

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования по информатике и икт [Электронный ресурс]: российский общеобразовательный портал – URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=21917 (дата обращения: 29.05.2013) – Загл. с экрана. – 129с.

Горбунова Г.А.¹, Белякова Т.В.²

Доктор педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Аспирант, СПбГУ
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация

В статье авторы рассматривают особенности возникновения центров традиционного искусства, которые формировались, как определенная художественная система, в особых условиях народного творчества. Традиционное искусство сочетает в себе коллективный характер производства и индивидуальное мастерство народа, сложность и неповторимость технического мастерства. Проанализированы и изучены технико-технологические особенности развития различных центров народных ремесел. Дан комплексный анализ памятников традиционно-прикладного искусства. В статье рассматриваются вопросы подготовки квалифицированных кадров в области истории искусства и предлагаются пути решения поставленных задач по теме исследования. В русле подготовки студентов искусствоведов, авторы предлагают сочетать задачи постижения сложных путей развития традиционно-прикладного народного искусства с исследованием стилистических пластов, иконографических типов, лежащих в основе местных традиционных школ и индивидуального творчества мастеров.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство, мастерство, профессиональное образование, профессиональное образование, история искусства.

Gorbunova G.A.¹, Beliakova T.V.²

¹Doctor of pedagogical sciences; ²Postgraduate student, Saint Petersburg state university

PROBLEMS OF STUDY OF THE TRADITIONALLY APPLIED ART ARE IN CREATIVE INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING

Abstract

In the article the authors consider the peculiarities of the occurrence of the centers of traditional art, which were formed as a definite artistic system, in the special circumstances of folk art. The traditional art combines the collective nature of production and the individual skills of the people, the complexity and uniqueness of technical skill. Analyzed and studied, technical and technological features of development of the different centres of folk crafts. Dan comprehensive analysis of monuments traditionally applied art. In the article the questions of preparation of qualified personnel in the fields of art history and suggests some ways of solution of the tasks on the research topic. In the tideway of training of students of art critics, authors suggest to combine the task of understanding complex ways to the development of traditionally-applied and folk arts research stylistic layers, iconographic types of underlying local traditional schools and individual creative artists.

Keywords: traditional applied art, craftsmanship, professional education, professional education, and art history.

«В народном искусстве соединились древность и современность, реальность и сказочность, малочисленность и устойчивость тем, предметов, форм и неисчислимость их вариантов, а в каждом отдельном произведении – глубина и обобщённость содержания,

выраженные лаконично, с помощью нескольких ярких и точных деталей».¹ Планомерное изучение народного искусства и традиций способствует самоидентификации русских людей.

В творчестве мастеров художественных промыслов находит проявление жизнеутверждающее мировоззрение, а также претворение производственной функции искусства. Народное искусство отражает противоречивые процессы изменения социально-бытового уклада русского народа, его эстетических вкусов, сложившиеся веками художественные нормы, связанные с определённым миросозерцанием. Большое значение изучению народного декоративно-прикладного искусства придаёт И.Н. Уханова: «Как носитель непреходящих ценностей народное художественное творчество активно влияет на формирование художественных вкусов и обогащает выразительными средствами эстетику быта».²

В основе возникновения того или иного центра традиционного искусства лежит определенная художественная система, которая формируется в особых условиях народного творчества, вбирая и претворяю многие традиции и разновременные черты народной художественной культуры. Традиционное искусство сочетает коллективный характер производства и индивидуальное мастерство, сложность и неповторимость технического мастерства. Специалисты должны кропотливо заниматься выявлением авторов, поскольку мастер поддерживает вариативность традиции. В задачу искусствоведов также входит изучение технико-технологических особенностей развития того или иного центра народных ремёсел. Комплексный анализ памятников показывает, как совершенствуется мастерство исполнения, как получают развитие определённые художественные направления, обнаруживает высокую профессиональную культуру авторов изделий.

На примере прялочных росписей можно проследить, как они разнятся не только манерами мастеров, но и выделяются подгруппы росписей, отмеченные тонкими приметами, которые сродни индивидуальным почеркам. Выявлена близость декоративных прялочных росписей на Северной Двине к книжно-рукописной традиции. Мастерство художников шло от навыков иконописания, от мастерства рисовальщика и переписчика книг, от местных традиций каллиграфии и миниатюры. Ключом к пониманию мироощущения являются субъективные факторы в творчестве. В росписях проявляется особая манера, почерк художника, по которому его можно узнать. Привнесение личностных ощущений дает манеру, которая на две трети связана с техникой. Характер движения руки связан с движением души. Это необходимо понимать для выявления индивидуального почерка мастера.

В традиционном искусстве особенно привлекает разнообразие формы и вариативность стилей. Важной проблемой изучения является переплетение стилистических тенденций, трансформация больших стилей, в полной мере отразившиеся на народном искусстве. Углубленное изучение проблемы стилистики дает возможность по-новому интерпретировать пеструю картину отечественного искусства и культуры. В истории изучения художественных промыслов устанавливаются связи народного искусства с традициями Древней Руси и изобразительным искусством своего времени, анализируется переработка народными мастерами живописных и гравюрных оригиналов. «Наиболее богатые изобразительными образами и орнаментом виды народного искусства, как правило, сложились или под влиянием декоративного искусства Древней Руси, в основном XVI - XVII вв., или барокко и классицизма XVIII в.»³

М.И. Мильчик обращается к интересному явлению культуры Европейского Севера России – домовым росписям. Историк искусства анализирует взаимодействие образов и приемов народного искусства и искусства города, или «комнатных живописцев», которые опирались на профессиональную живопись эпохи русского классицизма первой половины – середины XIX века. «Устройство балконов в богатых крестьянских домах явилось данью вкусам классицизма и в то же время отвечало давней функции гульбищ древнерусских хором и церквей, которые, в свою очередь, связаны с потребностью любования далями, преодоления пространства».⁴

Тесную связь подмосковной лаковой миниатюры на папье-маше с графическим искусством России своего времени отмечает Н.О. Крестовская. «В результате творческого переосмыслиния рисунков Тимма подмосковными художниками созданы совершенно новые миниатюрные произведения, которые живут в искусстве Федоскино уже более ста лет».⁵ Изучение проблематики трансформации исходных сюжетов помогают глубже понять самобытность искусства народного промысла.

В.И. Борисова изучает историю возникновения промысла живописной финифти в Ростове Великом. Отмечая связь ростовской финифти с местной иконописной традицией, исследователь вслед за И.М. Сусловым указывает на влияние искусства Москвы, Киева и Петербурга. «Живописный строй произведений ростовской финифти близок к миниатюрам на эмали, выполненным в технике гризайли, общепринятой в искусстве классицизма».⁶ В живописном строе данного промысла автор находит отражение стиля барокко, а также образной системы классицизма.

Влияние лубочной росписи и гравюр на костромскую вышивку анализирует И.Я. Богуславская. «Костромские вышивки наглядно подтверждают основной закон развития народного искусства, когда заимствованные извне сюжеты, освоенные мастерами сначала в приближенном к источнику изводе, постепенно теряют чистоту своей иконографии, обретают самостоятельную жизнь во множестве вариантов и, соединяясь с мотивами другого происхождения в традиционных композициях, обогащают сокровищницу народных узоров».⁷ Автор устанавливает связь вышивки с произведениями других видов искусства. В XVII – XVIII вв. выводятся свойственные книжной графике выющиеся растительные мотивы.

И.Н. Уханова касается проблемы художественных стилей в народном искусстве северорусских городов. Исследователь описывает богатый набор стилеобразующих форм барокко, рококо и классицизма. На примере работ великоустюжских и холмогорских мастеров она показывает, что рокайльные черты сохранялись во второй половине XVIII в. наравне с появлением классицистических элементов.

Важно помнить символический и магический смысл традиционных образов народного искусства. Аллегорические изображения отличаются большой вариативностью. Символика изображений подчинена цикличности времён года, влиявших на ведение сельского хозяйства. В искусстве заложен нескончаемый ряд традиционных магических знаков, в которых отражаются

¹ Богуславская И.Я. Вместо предисловия. Добрых рук мастерство/ Сост. И.Я. Богуславская. Л.: Искусство, 1976. С. 10.

² Уханова И.Н. Народное декоративно-прикладное искусство городов и посадов русского Севера конца XVIII – XIX веков. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. С. 3.

³ Василенко В.М. Народное искусство. М.: Советский художник, 1974. С. 149.

⁴ Мильчик М.И. Росписи крестьянских домов на Ваге: традиции и новации // Сб. ст. Народное искусство. Исследования и материалы. Сост. И.Я. Богуславская. СПб.: Государственный Русский музей, 1995. С. 27.

⁵ Крестовская Н.О. О сюжетах в подмосковной лаковой миниатюре XIX века // Сб. ст. Народное искусство. Исследования и материалы. Сост. И.Я. Богуславская. С. 86.

⁶ Борисова В.И. Из истории ростовской финифти второй половины XVIII – начала XIX века. О круге мастеров Спасо-Яковлевского монастыря // Сб. ст. Народное искусство. Исследования и материалы. Сост. И.Я. Богуславская. С. 104.

⁷ Богуславская И.Я. Лубочные картинки в костромской народной вышивке // Сб. ст. Народное искусство. Исследования и материалы. Сост. И.Я. Богуславская. С. 173.

древнейшие народные представления о мироздании. Поэтому перед исследователями стоит задача проникновения в образный и художественный мир традиционного искусства.

В народном искусстве прослеживаются глубокие источники и начала новых художественных исканий. В интересе кубистов и футуристов к примитивизму В.С. Воронов видел неосознанное стремление к декоративному искусству. «Неизменная коллективность творческих путей привела в результате к исключительным произведениям, формально-стилистическая ценность которых находится на уровне лучших достижений русского декоративного искусства и ярко характеризует широкую и мощную художественную стихию, морно волновавшуюся в великом океане народной бытовой жизни».⁸

В искусстве художественных промыслов явлено соединение труда и красоты. Мастера привносят красоту в обыденную жизнь, преобразовывая бытовые предметы. Представляется возможным в народном искусстве воплотить утопическую идею эпохи военного коммунизма, направленную на слияние искусства и производства в сознательном труде: когда искусство вливается в реальный мир, не теряя при этом самоценность, а свободное творчество и механическая работа превращаются в творческий труд. В.М. Василенко высоко ценит, с художественной точки зрения, произведения народного искусства. Историк искусства указывает на утилитарность и художественность крестьянского искусства: «Любой предмет, обращённый к быту, был и произведением подлинного искусства».⁹

На протяжении всей истории народного искусства формируются черты, которые впоследствии станут значительными для русского декоративно-прикладного искусства. Приоритетными становятся проблемы эволюции художественного ремесла, стилевого разнообразия, преемственности творческого опыта. Поэтому необходимо разрабатывать теорию формообразования в архитектонических искусствах, изучать механизм, закономерности художественного процесса. Используя традиционные приемы, мастера народного искусства могут открывать новые стилевые возможности. Несомненной представляется эстетическая значимость произведений народного искусства в современной художественной культуре.

В русле подготовки студентов искусствоведов, необходимо ставить задачи постижения сложных путей развития народного искусства необходимо сочетать с исследованиями стилистических пластов, иконографических типов, лежащих в основе местных традиционных школ, источников влияний, индивидуального творчества мастеров.

Литература

1. Василенко В.М. Народное искусство. М.: Советский художник, 1974.
2. Воронов В.С. О крестьянском искусстве. М.: Советский художник, 1972.
3. Добрых рук мастерство / Сост. И.Я. Богуславская. Л.: Искусство, 1976.
4. Народное искусство. Исследования и материалы. Сост. И.Я. Богуславская. СПб.: Государственный Русский музей, 1995.
5. Уханова И.Н. Народное декоративно-прикладное искусство городов и посадов русского Севера конца XVIII – XIX веков. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001.

Дехтарь Л.Ф.

Частный предприниматель с правом научно-исследовательской работы.

ЕСТЬ «КОМПАС» УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ УРОВНЯ УМСТВЕННЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ! ЧТО ЖЕ СОРОК ЛЕТ МЕШАЕТ ЕГО ПРИНЯТЬ?!

Аннотация

В статье рассмотрена необходимость внедрения средства определения уровня умственной и физической работоспособности организма, это является чрезвычайно важным, по сути, основным в управлении развития различных качеств.

Только оптимизация выполнения нагрузок в наиболее благоприятных условиях ведет к прогрессивным функциональным и физиологическим изменениям поступательного движения от простого к сложному, улучшению в процессе перехода от старого качественного состояния к новому, совершенному, совокупности физических и духовных сил человека. А вот недонагрузка может оставить его без желаемых изменений, перенагрузка еще хуже – ведет к регрессу и в конечном итоге, приведет занимающегося к летальному исходу.

Ключевые слова: оптимизация нагрузок, прогресс, оздоровление, долголетие, бизнес.

Dechtyar L.F.

An owner of a business with scientific – research rights

THERE IS A «COMPASS» WHICH CONTROLLS THE LEVEL OF MENTAL AND PHYSICAL FACULTIES! WHAT EXACTLY PREVENTS FROM ADOPTING IT FOR 40 YEARS?!

Abstract

In this article it is told about the necessity to inculcate the means of determination the level of mental and physical capacity for work, the main point is that this is very important quality in controlling the level of different qualities.

Only optimum of loading implementation side by side with favourable conditions leads to progressive, functional and physiological changes in translational movement from simple to difficult, it improves the process of transforming from inferior to high quality changes, that is totally perfect talking about physical and mental strength of a man.

The lack of loading may remain it immutable, but overloading follows the regress and as a result causes fatal end.

Keywords: optimum loading, progress, sanitation, longevity, business.

Отклик на статью в газете «Краснодонские вести» №39, 26 сентября 2012г., 5 стр. под названием «Отмена оценок по физической культуре. Ради здоровья или зачем?»

Ко Дню знаний 1 сентября текущего года я обратился в Кабинет Министров с просьбой и предложением найти заинтересованных в моих статьях, именно о физическом воспитании, которое в настоящее время хромает на обе ноги. В самом деле, куда еще хуже и страшней – на уроках вместо оздоровления дети умирают. Об этом можно было бы написать очень много, как и в статье упоминаемой выше. Только толку от писанины мало. Вот почему Кабмин и решил отменить оценки по физической культуре. Я же присоединяюсь к мнению большинства, что у детей без оценок падает заинтересованность и стимул, но министра образования тоже можно понять – сколько терпеть, как не допустить на уроках детскую смертность, что еще предпринять, какой выход? А выход есть и он единственно верный. Строительство стадионов, дворцов, залов, площадок это очень хорошо. Но необходимы изменения в теории и принципиально новой методике физического воспитания, а именно – для управления тренировочным процессом в развитии физических качеств следует определять уровень работоспособности в каждом отдельном случае, выполняя каждое упражнение, каждым занимающимся- индивидуально. Не так, как пишут в статье – 5 кругов вокруг стадиона всем классом, двадцать приседаний, десять подтягиваний и т.д.

Чтобы не повторяться, перехожу к главному. Сорок лет назад мною было сделано весьма значительное научное открытие неизвестного физического явления в природе. В этой связи я разработал «Средство определения уровня умственной и физической

⁸ Воронов В.С. О крестьянском искусстве. М.: Советский художник, 1972. С. 33.

⁹ Василенко В.М. Народное искусство. С. 147.

работоспособности во время тренировочного процесса», что является единственно верным, правильным, необходимым, основным средством управления дозировкой нагрузок – аналогов миру не существует. Только так и никак иначе, в этом случае все становится на свои места. Образованные специалисты действительно будут иметь возможность управлять оздоровительным процессом, как детей, так и взрослых не только здоровых, но даже многих с некоторыми серьезными заболеваниями.

Вот почему я так настоятельно, на протяжении нескольких десятков лет, предлагаю своитеоретические положения подтвердить экспериментально даже за свой скромный счет.

Дорогие физкультурники, спортсмены, дети и взрослые, не злоупотребляйте передозировкой физических нагрузок, что, как известно, ведет в некоторых случаях к летальному исходу. Я же приложу все усилия, чтобы доказать существование очевидного, доступного средства управления оптимальной, безопасной работоспособности.

P.S. Средство определения уровня умственной и физической работоспособности поможет решать не только проблемы спортивных, оздоровительных занятий, физической культуры, но и позволит снять более широкий спектр сложных вопросов, задач, требующих жизненно важных разрешений, исследований – ученым, военным, политикам, руководителям государств, практически, в этом средстве нуждаются абсолютно все, ведь оно увеличивает жизнеспособность всех функциональных систем, естественно влияя на повышение умственной, физической работоспособности всех живых организмов. Здесь идет намеренная тавтология – ведь «трудно» же было принять все эти сорок лет мои наработки. Например, Япония игнорировала предложенные мной прогнозирования сейсмической активности, результат – Фукусима с ядерным кошмаром. Причина, а точнее вина – недоверие данным прогнозам, тот же человеческий фактор, низкий уровень умственной работоспособности и этот фактор присутствует, я считаю, во всех авариях и катастрофах. Возьмем дорожно-транспортные крушения, причина – низкий уровень умственной, физической работоспособности, а что мешает его определить заранее, т.е. за некоторое время до начала выполнения работы? Железнодорожные аварии тоже, военные также, морские также, речные также, авиакатастрофы тоже! Множество аналогичных примеров аварий подтверждаемых документально и все они, преимущественно, вызваны человеческим фактором на фоне пониженной работоспособности, вот почему игнорируется все исключительно новое – прогноз землетрясений – игнорируется; индивидуальное средство защиты человека от ионизирующего излучения – игнорируется; оригинальный механизм погодных и климатических явлений (в том числе аномальных) – игнорируется; новая интерпретация активности Солнца, его пятен и ярких вспышек – игнорируется; эксплозивное, безопасное, дешевое решение энергетических проблем – игнорируется; безмедикаментозное, не хирургическое исцеляющее средство от всевозможных заболеваний, причисленных к неизлечимым, и многих-многих других – игнорируется..

Чего же можно было бы еще желать, да вот «не пускают» и опять таки по причине человеческого фактора?!

Новые знания несомненно вывели бы отечественную науку и экономику на самые передовые рубежи в мире.

Этого-то не хотят допустить господа конкуренты.

А ведь еще есть одно предложение, всегда будоражущее умы человечества – так называемый «элексир молодости».

Рациональное использование ресурсов человеческого организма позволяет продлить жизнь в хорошем физическом и умственном состоянии.

Мне необходимы публикации с целью популяризации новейших идей, действительно не имеющих аналогов в мире!

В моих статьях нет крамолы, я законопослушный гражданин. Цель всех усилий – возбудить у нашей общественности значительный, больший интерес к вопросам, не имеющим на сегодня решения, предложить свои, уже давно наработанные, готовые эксклюзивные ответы на связанные с этими проблемами по данной тематике.

Проще говоря – быть востребованным, заручиться поддержкой и продолжить свою творческую работу – только с пользой для общества.

Литература

1. «Происхождение и развитие Солнечной системы» Автор – Е.Першаков
2. «Астрономия» Автор – С.Житомирский
3. «Дидактика астрономии» Автор – Е.П.Левитан
4. «Общедоступная астрономия»Автор – Фламмарион К.
5. «Психология физической культуры и спорта»Автор – Родионов А.В., Соловьев В.Ф., Непопалов В.Н.
6. «Педагогика физической культуры» Автор – Неверкович С.Д., Аронова Т.В.7. «Теория и методика физического воспитания и спорта»
Автор – Ж.К.Холодов
8. «Физиология человека» Под редакцией Г.И.Косицкого 9. «Нормальная физиология»Под редакцией А.В.Коробкова

Дубик М.А.

Доцент, кандидат педагогических наук, Тюменский государственный нефтегазовый университет

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА С УЧЕБНИКОМ ФИЗИКИ НА ЛЕКЦИИ

Аннотация

В статье рассматривается, каким образом в условиях массовой высшей школы и внедрения в вузы электронно-библиотечных систем самостоятельная деятельность студента технического вуза с учебником физики на лекционном занятии создаёт условия для сознательного и прочного усвоения науки.

Ключевые слова: лекция, самостоятельная работа, учебник.

Dubik M. A.

Assistant Professor, Degree PhD, Tyumen State Oil and Gas University

INDEPENDENT WORK OF THE STUDENT WITH TEXTBOOK ON THE PHYSICS AT LECTURE

Abstract

The article discusses how independent work of the student with textbook on the physics at lecture at the Technical University creates the conditions for a conscious and lasting assimilation of science in conditions of mass higher school and introduction of to universities electronic library systems.

Keywords: lecture, independent work, textbook.

В условиях внедрения в вузы электронно-библиотечных систем Р. Каплин рекомендует перейти к широкому использованию в учебном процессе электронного учебника, так как «важна не форма, а содержание; главное – усвоение информации, не важно каким образом; результат, а не способ получения знания; чтобы информация была достоверной и личным выбором каждого» [1, с. 63].

Большая часть учебной информации в электронном учебнике, как и книжном, задаётся в виде неверbalного текста. В целях выяснения актуальности самостоятельной работы студентов с неверbalным учебным текстом нами продолжено исследование, выполненное в 60-е гг. прошлого столетия А. Ф. Соловьевой, применительно к вузовской ступени системы непрерывного

образования в условиях массовой высшей школы и внедрения в вузы электронно-библиотечных систем с учётом реального уровня довузовской подготовки студентов-первокурсников [2].

Лекция в вузе – одна из основных форм учебных занятий. Мы ознакомились с опытом преподавателей организации самостоятельной работы студентов технического вуза с книжным учебником физики на лекционном занятии:

- выполнили хронометраж. Результаты хронометража: на 51 лекционном занятии самостоятельная работа с учебником составила 0 % учебного времени;

- диагностирование умения студентов самостоятельно работать с учебником. Результаты диагностирования показали, что из 114 студентов справились с заданием только 5 студентов, частично справились – 31, не справились – 78.

Анализ результатов исследования подвёл нас к выводу: при существующей организации лекционного занятия не обеспечивается формирование у студентов информационно-коммуникативных компетенций, определяющих качество современного образования в целом и качество физического и профессионального образования в частности.

Классическая лекция предполагает репродуктивную деятельность студента и усвоение им не более 20 % информации. Пути повышения эффективности усвоения студентом учебной, научной и профессиональной информации на лекционном занятии связываем с формированием самостоятельной деятельности с учебником. При условии несформированности у студентов самостоятельной деятельности (отдельных действий деятельности) с учебником лектору-преподавателю необходимо предусмотреть её формирование в содержании вариативной части лекции.

Рассмотрим деятельность слушателя-студента и лектора-преподавателя на лекционном занятии по физике в техническом вузе (табл.) [3].

Таблица Структурные элементы лекционного занятия и деятельности лектора и слушателя на лекционном занятии

Структурные элементы лекционного занятия	Деятельность лектора	Деятельность слушателя
<i>I. Выявление у студентов имеющихся по изучаемой теме знаний и читательских компетенций:</i> <i>1. Постановка задачи лекционного занятия:</i> <i>а) актуализация знаний;</i>	С целью определения первоначального уровня знаний и читательской компетентности студентов преподаватель проводит предварительный контроль.	Студент готовится к усвоению: - нового знания (систематизирует известные знания по теме предстоящего лекционного занятия); - деятельности (отдельных несформированных действий) конспектирования лекции.
<i>б) мотивация студентов;</i>	Преподаватель подводит итог результатов предварительного контроля, создаёт проблемную ситуацию и обосновывает необходимость изучения нового знания и деятельности конспектирования лекции.	У студента возникает потребность, которая побуждает цель: углубить и расширить знания и желание усвоить новое знание и деятельность (отдельные несформированные действия) конспектирования лекции.
<i>в) выделение элементов знания, подлежащих изучению.</i>	Преподаватель указывает те вопросы, которые предстоит рассмотреть на занятии.	Студент определяет задачи: хочу усвоить ... и хочу научиться ...
<i>2. Формулировка темы и плана лекционного занятия.</i>	Преподаватель фиксирует тему и план лекции.	Студент фиксирует тему лекции. План лекции записывает в ходе лекционного занятия.
<i>II. Работа по изучению нового знания:</i> <i>1. Изучение и первичное закрепление нового знания.</i>	Лектор-преподаватель работает над содержанием учебного материала: раскрывает тему в соответствии с планом, предоставляет новое знание с установлением причинно-следственных связей, подводит к выводам и обобщениям. Все важнейшие положения аргументирует. Приводит примеры. Формирует у студента умение работать с верbalным текстом на конкретном учебном материале (формирует деятельность конспектирования лекции).	Слушатель-студент слушает лекцию и воспринимает её как единое целое или по частям (блокам), если информация превышает возможности восприятия студентом узнаваемой на основе прежних представлений информации. Усваивает деятельность конспектирования лекции и выполняет конспект лекции. Выполняет тренировочные задания по первичному осознанию нового знания. Осуществляет коррекцию усвоения нового знания. Вносит изменения в конспект лекции
<i>2. Закрепление нового знания.</i>	С целью определения уровня усвоения студентом действий деятельности конспектирования лекции в той последовательности, которую надо осуществлять при составлении конспекта лекции, преподаватель проводит текущий контроль усвоения нового знания.	Студент выполняет задания по вторичному осмысливанию уже известного нового знания. Осуществляет вторично коррекцию нового знания. Вносит вторично изменения в конспект лекции

3. Комплексное применение нового знания.	С целью определения уровня усвоения студентом ориентировочные и исполнительские действия деятельности конспектирования лекции преподаватель проводит текущий контроль нового знания.	Студент выполняет задания 1) по комплексному применению нового знания: а) в знакомой ситуации, б) в незнакомой ситуации, в) на перенос в новые условия; 2) по обобщению и систематизации нового знания – на усвоение нового знания в системе знаний. Осуществляет коррекцию нового знания.
4. Оценка нового знания.	С целью определения конечного уровня усвоения нового знания преподаватель проводит итоговый контроль.	Осуществляет рефлексию нового знания.

Ниже покажем, каким образом на каждом этапе лекционного занятия формируем у студента самостоятельную деятельность с учебником.

Этап I. Выявление у студентов имеющихся по изучаемой теме знаний и читательских компетенций: 1. Постановка задачи лекционного занятия:

а) актуализация знаний. Студент самостоятельно работает с текстом указанной преподавателем главы учебника в поиске главного в тексте в целом. Ищет ответ на вопрос: о чём говорится в тексте [4]? Главное учебного текста в целом вузовского учебника чаще всего совпадает с названием главы учебника [5]. Работает с фоновыми знаниями учебного текста в поиске ответа на вопрос: что об этом я знаю [6]? Готовится к усвоению нового знания;

б) мотивация студента. Студент просматривает основной текст главы учебника [7]. У него возникает потребность, которая побуждает цель: углубить и расширить знания и желание усвоить новое знание;

в) выделение элементов знания, подлежащих изучению. Студент выявляет новое знание, которое предстоит ему изучить. Новое знание в учебном тексте вузовского учебника чаще всего совпадает с названием параграфа главы учебника. Ставит задачи: я хочу усвоить... и хочу научиться...

2. Формулировка темы и плана лекционного занятия.

Студенты и преподаватель совместно формулируют тему лекционного занятия. Тема лекции совпадает с главным учебного текста в целом. Составляют план лекции. Пункты плана лекции чаще всего совпадают с названием параграфов главы учебника.

Этап II. Работа по изучению нового знания:

1. Изучение и первичное закрепление нового знания. Студент выполняет деятельность конспектирования лекции. Стого следование плану лекции позволяет слушателю-студенту представить лекцию в целом и, находясь в каждый момент речи лектора в определённой её точке, соотносить данный отрезок с целым рассуждением. Содержание лекции лектор-преподаватель разбивает на смысловые части. После изложения каждой из них организует её обсуждение по обобщённому плану структурных элементов знаний [8].

В процессе изучения нового знания студент обращается к основному тексту части текста (параграфа) учебника в поиске ответа на вопрос: что об этом (главном) говорится в параграфе? Первичного закрепления нового знания – к внетекстовой компоненте параграфа учебника. Выполняет тренировочные задания по первичному осознанию нового знания. Осуществляет коррекцию усвоения нового знания. Вносит изменения в конспект лекции.

2. Закрепление нового знания. В процессе закрепления нового знания студент обращается к внетекстовой компоненте главы учебника. Выполняет задания по вторичному осмысливанию уже известного нового знания. Осуществляет вторично коррекцию нового знания. Вносит вторично изменения в конспект лекции.

4. Оценка нового знания. Студент обращается к основному тексту главы учебника. Осуществляет рефлексию нового знания.

На лекционном занятии формируем у студента ориентировочные и исполнительские действия деятельности составления конспекта невербального (письменного) учебного текста укрупнёнными дидактическими единицами. Параллельно – деятельности конспектирования вербального (устного) учебного текста. Задаём всю систему ориентировочных действий в виде специальных инструкционных карточек, на которых записаны все инструкции о действиях в той системе и последовательности, которую надо осуществлять при составлении конспекта учебного текста [9].

Таким образом, формируя у студентов технического вуза на лекционном занятии самостоятельную деятельность с книжным учебником физики, создаём условия для сознательного и прочного усвоения науки, а в перспективе – освоения учебной, естественнонаучной и профессионально ориентированной технической литературы на бумажном и электронном носителе.

Литература

1. Каплин Р. Электронный учебник в вузах. Часть 1. Предпочтение студентов // Университетская книга. – 2011. – Июль-август. – С. 62 – 66.
2. Соловьева А. Ф. Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке // Сов. педагогика. – 1960. – № 2. – С. 102 – 112.
3. Дубик М. А. Лекция и учебник физики // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 19 – 21.
4. Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой. М.: Книга, 1970. 72 с.
5. Концевая Л. А. Учебник в руках у школьников. М.: Знание, 1975. 64 с.
6. Валгина Н. С. Теория текста: уч. пособ. М.: Логос, 2004. 280 с.
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 240 с.
8. Усова А. В. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: Курс лекций. СПб: Медуза, 2002. 157 с.
9. Дубик М. А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов технического вуза (на примере освоения курса физики): уч.-метод. пособие. Тюмень: ТюмГНГУ, 2011. 16 с.

Борисов А.В.¹, Елькин Ю.Г.², Чернышов С.М.³

¹Кандидат педагогических наук, доцент, ²кандидат педагогических наук, ³преподаватель кафедры ФП, Военно-космическая академия им. А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛЕВЫХ УЗЛОВ СВЯЗИ

Аннотация

В работе определены особенности профессиональной деятельности и профессионально важные качества, необходимые специалистам полевых узлов связи.

Ключевые слова: полевые узлы связи; профессионально важные качества.

Borisov A.V.¹, Elkin Y.G.², Chernyshev S.M.³

¹PhD in pedagogical Sciences, associate Professor, ²PhD in pedagogical Sciences, ³lecturer, Department of Military space Academy. Mozhaisky (branch, Yaroslavl)

DEVELOPMENT AND FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE MILITARY EXPERTS IN THE FIELD OF COMMUNICATION NODES

Abstract

In this work the peculiarities of professional activities and professionally important qualities necessary specialists of the field of communication nodes.

Keywords: field nodes; professionally important qualities.

СТАТЬЯ ИЗЪЯТА

СТАТЬЯ ИЗЪЯТА

Борисов А.В.¹, Елькин Ю.Г.², Чернышов С.М.³

¹Кандидат педагогических наук, доцент, ²кандидат педагогических наук, ³преподаватель кафедры ФП, Военно-космическая академия им. А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛЕВЫХ УЗЛОВ СВЯЗИ

Аннотация

В работе обозначены особенности профессиональной деятельности и профессионально важные качества, необходимые специалистам полевых узлов связи для успешного прохождения ими служебной деятельности.

Ключевые слова: полевые узлы связи; профессиональная деятельность.

Borisov A.V.¹, Elkin Y.G.², Chernyshev S.M.³

¹PhD in pedagogical Sciences, associate Professor, ²PhD in pedagogical Sciences, ³lecturer, Department of Military space Academy. Mozhaisky (branch, Yaroslavl)

RESEARCH OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF EXPERTS OF FIELD COMMUNICATION CENTERS

Abstract

The work outlines the features of professional traditionally and professionally important qualities needed by professionals in field of kazakhstan hosts for the successful performance of traditionally.

Keywords: field sites; professional appearance.

СТАТЬЯ ИЗЪЯТА

СТАТЬЯ ИЗЪЯТА

Жидяева Ю. В.
ФГБОУ ВПО «МГСУ»

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ.

Аннотация

Обосновывается эффективность применения аудиовизуального метода на занятиях по иностранному языку в техническом вузе и после обобщения научно-исследовательского опыта отечественных и зарубежных преподавателей, а также наблюдение за деятельностью обучаемых и опытного обучения предлагается методика работы с видеоматериалом.

Ключевые слова: аудиовизуальный метод, профессиональная коммуникативная компетенция, повышение мотивации, эффективность учебного процесса, этапы работы с видеоматериалом

Zhidyaeva Y. V.

Moscow State University of Civil Engineering

AUDIOVISUAL METHOD OF TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN NON LINGUISTIC TRAINING OF A CIVIL ENGINEER

Abstract

The article is devoted to audiovisual method of teaching professional communication skills in non linguistic-training of a civil engineer. The main subject of the article is teaching listening skills that is considered to be the most difficult to master for students due to impossibility of the speech repetition in reality and the peculiar features of a speaker. Therefore the tasks of our article are to show the stages of work with video materials and to make out the system of teaching exercises for mastering professional communication competence in a foreign language in non-linguistic-training of a civil-engineering.

For achieving these goals the following scientific methods were used: analyzing and generalizing the experience of applying video during the English classroom in scientific methodical literature. Also the article is based on the observation the process of learning and experimental teaching.

The article considers the advantages of using interactive video and points out the realization of the most effective conditions of training, the intensification of the process of a foreign language teaching and also the increase of the motivation to study a foreign language by the students of non-linguistic specialties.

The system of training exercises is offered and includes three stages of working with video. They are: pre-viewing, while viewing, and follow up viewing

Our experimental teaching shows that video creates conditions of foreign communication closer to natural ones. Video materials influence students emotionally, so that it inevitably raises their motivation.

Keywords: foreign language for students of non-linguistic specialties, professional communicative competence, motivation increase, training optimization and effectiveness; educational video materials, pre-viewing, while viewing, and follow up viewing stages.

На сегодняшний день английский язык стал лингвомафранка и повсеместно используется для общения. Он уже не принадлежит ни США, ни Великобритании, ни Австралии. Он принадлежит всем нам, кто использует его для общения друг с другом, преподает его или изучает, либо использует для практических целей [1] Английский является беспрецедентным средством общения в мире науки, техники, технологий, информационных технологий, патентной документации, бизнеса.

В условиях все большее возрастающего числа совместных международных проектов строительных объектов владение английским языком является необходимым условием достижение успешной рабочей деятельности.

Целью обучения иностранному языку в техническом ВУЗе является создание условий для формирования развития коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, а также для осуществления культурного и профессионального общения. [2]

Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы. [3]

Известно, что существуют различные методы преподавания ИЯ: метод перевода, прямой, аудио-лингвистический, аудио-визуальный, коммуникативный, суггестивный, групповой, «молчаливый», полной физической реакции и т.д. В нашей статье мы сосредоточим наше внимание на аудиовизуальном методе обучения такого вида речевой деятельности, как аудирование, то есть понимание речи на слух и объясним причины выбора именно этого метода в нашей педагогической деятельности.

Таким образом, объектом нашей статьи является аудиовизуальный метод как средство обучения профессионально-ориентированному общению. Предметом статьи — является обучение виду речевой деятельности — аудированию. Задачами исследования является показать систему работы с видеотекстами для развития навыков аудирования в неязыковом вузе.

Для решения указанных задач нами были изучены статьи по методике в научной периодике за последние 5 лет с целью теоретического обоснования применения видеозаписи на занятиях ИЯ в техническом вузе. Применялись следующие методы исследования:

- анализ и обобщение опыта использования видеозаписей в процессе обучения ИЯ;
- наблюдение за организацией учебного процесса по ИЯ и деятельностью обучаемых в неязыковом вузе;
- опытное обучение;

Практика показывает, что в большинстве своем студенты не готовы и неспособны понимать на слух. Так как этот вид речевой деятельности — наиболее сложный для овладения. Во-первых, в реальных ситуациях повторы речи практически исключены. Во-вторых, нам сложно приспособить речь к своему уровню восприятия, у каждого человека свой стиль, иногда слишком эмоциональный, иногда слишком научный или насыщенный идиомами.

Часто приходилось встречаться с такими мнениями опытных преподавателей о бессмыслице просмотра видео на занятиях, так как это занимает время, которого и так достаточно мало для овладения ИЯ. Использование видеозаписи на уроке является необходимым по нашему мнению, так как согласно последним исследованием, в частности МакКриндл [4], проведенных среди австралийских студентов было обнаружено, что 42% из обучающихся — кинестетики (мыслящие ощущениями), 42% — визуалисты (мыслящие образами), в то время как только 4% — аудиторы (мыслящие преимущественно словесно).

Еще в середине двадцатого века в ходе экспериментальной проверки было выявлено, что существует прямая зависимость между способом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания через некоторое время. При звуковой подаче материала запоминалось примерно 25% его объема, при визуальной — примерно 30%, при комбинированной (аудиовизуальной) — примерно 50%. [5]

Следовательно, чтобы повысить мотивацию к изучению языка нужно включать в процесс обучения визуальный материал.

К тому же визуализация обучения в рамках психосберегающей организации образовательного процесса в ситуации нарастающих информационных перегрузок и социальных напряжений является необходимой предпосылкой психического здоровья обучающихся визуализация [4]

Существует много причин для активного использования видео на уроках иностранного языка, а именно:

- Психологические: видео повышает интерес обучаемых; стимулирует воображение и творческую активность; снимает эмоциональное напряжение, развивает критическое мышление
- Социокультурные, межкультурные: видео позволяет преодолевать барьер непонимания и недоверия между носителями разных культур; предоставляет возможность сравнивать различные культуры; позволяет увидеть общие черты и различия между своей и чужой культурой.
- Лингвистические: видео открывает перед студентами возможность услышать аутентичную речь и подражать её образцам; активизирует и развивает основные виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение); представляет лексические единицы и грамматические структуры, употребляемые непосредственно в ситуациях речевого общения.
- Паралингвистические: видео позволяет увидеть и понять паралингвистические явления и развивать навыки невербального общения (мимика, жесты, позы, расстояние между собеседниками, одежда и т.п.); представляет невербальные способы общения непосредственно в действии. [5]

Преимущества использования видео заключаются в том, что оно может быть записано из разных источников. Нами были найдены и скачаны видео из интернета по строительно-архитектурной тематике: о техническом университете в США, о руководящих архитектурных и инженерных строительных специальностях, о небоскребах, о современных строительных материалах, о работе прораба на стройке, о мерах безопасности на строительной площадке и другие. Как видно из вышеизложенного основным критерием отбора видео была будущая профессиональная направленность студентов. Ссылки на некоторые видеоматериалы даны в конце библиографического списка К видеосюжетам были разработаны методические упражнения. Эти видео уже были апробированы на занятиях ИЯ в нашем университете, что дало нам возможность наглядно увидеть воодушевление и сильную заинтересованность студентов в аудио-визуальном методе и эффективность учебного процесса.

Эффективность использования видео заключается в том, что можно остановить просмотр видеосюжета на любом фрагменте, просмотреть материал повторно, начать смотреть не сначала, предполагая и предсказывая информацию прозвучавшую ранее.

Также видео предоставляет возможность разрешить такие проблемы как:

- возможность отрабатывать звуки, произносимые носителями языка в разных ситуациях
- соединение звука с изображением облегчает процесс восприятия звука, так как слушающий видит артикуляцию звука
- Зарубежные методисты предлагаю разнообразие техник просмотра видеосюжета. [7] А именно:
 - просмотр видео без звука
 - использование стоп кадра с целью предсказания студентами дальнейшего развития событий
 - показ только части экрана во время просмотра, закрывая изображение листом бумаги
 - просмотр видео половиной группы , в то время как другая половина только слушает сюжет. (способствует дискуссии)
 - просмотр видео с субтитрами
 - прослушивание видео перед его просмотром. (можно только первые 20-30 секунд для того чтобы дать возможность студенту предположить о чем пойдет речь, дать заглавие, наметить проблемы)

Традиционно, система обучения различным видам речевой деятельности включает в себя три этапа: до предъявления материала, во время его предъявления и после. Таким образом, работы с видеотекстами может быть разделена на три этапа

- 1) до просмотра (pre viewing)
- 2) во время просмотра (while viewing)
- 3) После просмотра (post-viewing; follow-up activities)

Рассмотрим несколько типичных установок для первого этапа работы с видеотекстами. Первый этап до прослушивания имеет свое целью снятие языковых трудностей и погружение студентов в тематику видеосюжета. Для снятия языковых трудностей вводиться новые лексически единицы и выражения , которую они услышат в видео. Также по предложенной лексике можно попросить студентов спрогнозировать будущий видеосюжет и проблемы, которые в нем будут затрагиваться. Задания могут быть следующими:

- предложить список новых ключевых слов и выражений либо найти русские эквиваленты слов и выражений, данных в другом столбце не соответственно.
- обсуждение вопросов утверждений до прослушивания
- предложить составить ассоциограмму основных понятий (ключевых слов и фраз), которые будут затрагивать проблемы видеоматериала.
- развитие догадки и предположений догадка по просмотру видео без звука или без изображения.

Так прослушивания видео без звука или без изображения может быть использовано на первом этапе “ до прослушивания” с целью создания мотивации слушателей, а следовательно и процент усвоения материала.

В то же время работа со звуком без изображения способствует:

- созданию интриги среди студентов и стимулированию дискуссии между ними о том, что они увидят на экране;
- выработке навыков обобщенного описания участников и мест, которые студенты увидят позже.

Следующим этапом является выполнение заданий во время просмотра видео. Эти задания, как правило, просматриваются студентами перед демонстрацией видео с целью извлечения конкретной информации. Так как просмотр с целью делает обучающегося более активным. Ниже мы приводим виды заданий во время прослушивания

- прослушать текст и вставить пропущенные слова в следующих предложениях
- прослушать текст и сказать какие из предложенных предложений выполнялись, без каких либо изменений
- закончить следующие предложения
- прослушать текст и найти эквиваленты слов в параллельном столбце
- прослушать текст и ответить, выбирая из четырех данных утверждений (multiple choice)
- разбить видеосюжет на смысловые части и выбрать заголовок к каждой из предложенных.
- расположить предложения в соответствии с сюжетной линией видеосюжета

. Целью вышеперечисленных заданий является контроль уровня понимания видеоматериала. Если материал студентами усвоен успешно можно повторно просмотреть его для получения более детализированной информации, предложив выполнить следующие задания:

- попробовать записать имена собственные, которые используются в видеоматериале
- записать даты или числительные, которые прозвучат в видео
- записать существительные / глаголы / наречия, которые вы услышите во время просмотра

И последним завершающим этапом заданий- является задание после просмотра. Целью этих заданий является создание ситуативной основы для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции. На данном этапе содержание видео служит в качестве речевой опоры для развития умений устной и письменной речи. Иногда в третий части заданий к видео уместен небольшой текст по той же тематике, как зрительная опора для дальнейших дискуссий. Хотелось бы выделить несколько видов упражнений:

- опровергнуть утверждение или согласиться с ним
- сказать, какое из следующих высказываний передает смысл видеосюжета. Обосновать свой выбор.
- высказать свои предпочтения, мотивируя их
- небольшая ролевая игра (например после просмотра о какой-либо профессии, можно взять интервью у прораба, архитектора, инженера и т.д)
- проблемные задания (показать преимущества и недостатки какого-то процесса, явления; объяснить причины такого или иного явления (например после просмотра видео о небоскребах назвать причины их строительства в прошлом и в настоящем); сравнив с другим явлением, объектом

Как показывает опыт проблемные задания и маленькие драматизации способствуют лучшему усвоению пройденного материала.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что видео на практике реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду изучаемого ИЯ в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения студентов к естественной языковой среде, моделируя коммуникативную ситуацию и существенно повышая мотивацию студентов. Таким образом, видеоматериалы являются незаменимым средством для развития коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности

В следующей статье нам хотелось бы проанализировать различие адаптированных и аутентичных видеоматериалов и какие из них являются более эффективными для обучения аудированию и говорению в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. William P. A. The Psychic Rewards of Teaching: an interview with James E. Alatis // English teaching Forum Voume 50 Number 1 2012.P.27
2. Коваленко Н. С., Колбышева Ю. В. Этапы работы с видеоматериалами на иностранном языке в техническом вузе (на примере института природных ресурсов ТПУ)// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). С. 85-88.

3. McCrindle Research, 2006. New generation at work: Attracting, recruiting, retraining and training Generation Y. Sydney, Australia: McCrindle Research. Режим доступа: www.tanz.ac.nz/pdf/NewGenerationsAtWork.pdf Дата обращения: 11.07.2012
4. Стародубцева Е. А. Использование интерактивного видео на занятиях по английскому языку в рамках визуализации языкового образования. Architecture, 2009 (НОУ ВПО «Московская гуманитарно-техническая академия» АМТ 3 (8) 2009. С.6
5. Harmer, J. 2007. The practice of English language teaching. 4th ed. Harlow. UK: Pearson Longman, p.310
6. Айвазова В. В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт: научно- методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Апрель 2012, ART 1236. С.2 – Киров, 2012 г. – Режим доступа: URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1236.htm>. Дата обращения: 11.07.2012
7. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS № 1 март 2003 г
8. Дворжец О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень. Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006
9. <http://www.youtube.com/watch?v=dYca6DokwrQ> Дата обращения: 16.07.2012
10. <http://www.youtube.com/watch?v=SJ-KQ9xZbkI> Дата обращения: 16.07.2012
11. http://www.youtube.com/watch?v=KY_UOXuankk Дата обращения: 16.07.2012

References

- 1 William P. A. The Psychic Rewards of Teaching: an interview with James E. Alatis // English teaching Forum Voume 50 Number 1 2012.P.27
- 2 Kovalenko N. S., Kolbysheva Yu. V. Etapy raboty s videomaterialami na inostrannom yazyke v tekhnicheskem vuze (na primere instituta prirodnnykh resursov TPU) [Stages of work with video materials in a foreign language in a technical institute of higher education (by the example of Institute of Natural resources of Tomsk Polytechnic University]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice]. Tambov: Gramota, 2011 № 2 (9). P. 86-87
- 3 McCrindle Research, 2006. New generation at work: Attracting, recruiting, retraining and training Generation Y. Sydney, Australia: McCrindle Research. Available at: www.tanz.ac.nz/pdf/NewGenerationsAtWork.pdf Accessed: June 7, 2012
- 4 Starodubtseva E. A. Ispol'zovanie interaktivnogo video na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku v ramkakh vizualizatsii yazykovogo obrazovaniya [The usage of the interactive video in the English classroom as the way to visualize linguistic education Architecture, 2009 (NOU VPO «Moskovskaya gumanitarno-tehnicheskaya akademiya» [Moscow humanitarian technical academy] AMT 3 (8) 2009. P.6
- 5 Harmer, J. 2007. The practice of English language teaching. 4th ed. Harlow. UK: Pearson Longman, p.310
- 6 Ayvazova V. V. Psikhologicheskie i didakticheskie osobennosti ispol'zovaniya video na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [Psychological and didactic peculiarities of using video during the lessons of English] Kontsept: nauchno- metodicheskiy elektronnyy zhurnal ofitsial'nogo sayta evristicheskikh olimpiad «Sovenok» i «Proriv». [Concept: scientific methodical on- line journal of official site of heuristic competition" Sovenok" and Proriv"]. April, 2012, ART 1236. P.2 .Available at: URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1236.htm>. Accessed: 11.07.2012
- 7 Solovova E.N. Ispol'zovanie video na urokakh inostrannogo yazyka [The usage of video at the lessons of foreing languages] ELT NEWS & VIEWS № 1 March, 2003
- 8 Dvorzhets O. S. Metodika raboty s autentichnymi videozapisyami pri obuchenii angliyskomu yazyku v ramkakh elektivnogo kursa v vuze: prodvinutyy uroven' [The method of working with authentic videos at the eclectic courses in higher education establishment: advanced level]Yekaterinburg, 2006
- 9 <http://www.youtube.com/watch?v=dYca6DokwrQ> Дата обращения: 16.07.2012
- 10 <http://www.youtube.com/watch?v=SJ-KQ9xZbkI> Дата обращения: 16.07.2012
- 11 http://www.youtube.com/watch?v=KY_UOXuankk Дата обращения: 16.07.2012

Лукинова А. Р.¹, Захарова Н. В.²

¹Доцент, ²студентка, Московский городской психолого-педагогический университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация

Статья посвящена использованию художественного текста в обучении одаренных детей иностранному языку. Авторы приводят оригинальную систему творческих заданий и примеры исследований литературного произведения, созданные на основе анализа рассказа У.-С. Мээма «The Pool», имеющего яркие суггестивные особенности.

Ключевые слова: суггестия, одаренные дети, креативность, исследовательская деятельность.

Lukinova A. R.¹, Zakharova N. V.²

¹Associate professor; ²student, Moscow State University of Psychology and Education

THE METHODOLOGY OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE GIFTED CHILDREN: THE RESEARCH OF THE LITERARY TEXT

Abstract

The article is devoted to the of the literary texts in the process of gifted children English Language Training. The authors give the original system of the creative tasks and the literary text research on the basis of the novel «The Pool» by W.-S. Maugham analysis.

Keywords: suggestion, gifted children, creativity, research.

1

Креативность, стремление к творческой деятельности является важнейшим свойством одаренного ребенка независимо от вида и степени одаренности. В силу этой особенности, повышенной самостоятельности при обучении, выражющейся в требовании возможности выбора вида работы и подходов к ее выполнению, а также опережающего по сравнению со сверстниками накопления знаний и развития навыков и умений в определенных сферах появляется необходимость индивидуализации обучения одаренных детей.

В Великобритании, Китае, Сингапуре и некоторых других странах не существует особых школ или классов для одаренных детей, но уделяется внимание их интенсивной поддержке в обычных школах и развитию системы дополнительного образования. Важнейшим принципом становится доступность индивидуального подхода к обучению для любого ребенка там, где он учится.

В США используются все возможности поддержки одаренных детей: создаются особые классы и школы, организуется индивидуальный подход в обычной школе, сформирована система дополнительного образования. Заслуживает внимания развитие наставничества, обеспечивающее индивидуализацию подхода к обучению, развитию и социальной адаптации одаренного ребенка. Таким образом, возрождается известный с XVIII в. просветительский метод индивидуализации обучения в процессе общения с наставником, использовавшийся также в начале XIX в. в лучших моравских школах. В одной из таких школ, находившейся в маленьком эстонском городке Верро (ныне Выру), учился А. А. Фет. Он получил там замечательное образование и до конца жизни

с благодарностью вспоминал о своих учителях и об общей школьной системе, в том числе и о таком порядке, когда «преподаватель научных знаний, индивидуальный у каждого ребенка, был обязан наблюдать за внеklassными занятиями. Учитель при организации всей деятельности мальчика должен был искать каждый день подходящие темы исследовательской работы в той сфере деятельности, где он сам был специалистом» [3:150]. Наставничество, таким образом, не только дает возможность индивидуального подхода к одаренному ученику, способствующего развитию креативности и формированию исследовательских навыков, но и позволяет обогатить ребенка дополнительными знаниями в необходимом именно ему направлении и объеме. Кроме того, в доверительных беседах наставника с ребенком появляется возможность увлекательной и проблемной подачи материала и развития представлений о глобальных межпредметных связях.

В России с целью индивидуализации обучения одаренных детей существует дополнительное образование и многочисленные школы и спецклассы с углубленным изучением отдельных предметов.

Но основные принципы и методы работы с одаренными детьми может использовать и учитель обычного класса, учитывая, что в каждом из них обычно находится один или несколько одаренных детей. Практика показывает, что в первую очередь для этого требуется интересный материал, на основе которого учитель сможет давать творческие, проблемные и исследовательские задания для аудиторной и самостоятельной работы. При изучении русского и иностранного языков и литературы таким материалом могут быть литературные произведения высокого художественного уровня, которые притягательны для учащихся вследствие своей суггестивной природы и дают возможность поиска новых смыслов и значимых для одаренных детей оригинальных интерпретаций, позволяют осуществить междисциплинарный подход и обогатить ребенка знаниями в разных областях.

II

Язык в целом – это система, которую изучает суггестивная лингвистика, наука, стоящая на пересечении филологии и психологии, которая не только описывает язык, но и учитывает реакцию человека на слово [4].

Суггестия является одним из основных способов речевого воздействия и имеет широкое распространение в различных сферах человеческого общения. Основным компонентом воздействия в суггестии является слово.

В лингвистике существует два метода, с помощью которых можно определить ритм суггестивного текста. С одной стороны, ритм определяется закономерным чередованием или повторением элементов. Так, настоящая поэзия всегда суггестивна в высшей степени, так как основана на повторах самого разного плана: звуковых (аллитерация, ассонанс, рифма, переклички звуков в середине строк), лексических, смысловых (синонимов, однокоренных или одинаковых слов), структурных (сходных по строению фраз), а также композиционных (одинаковых начала и концовки и т.д.).

Поэтому при обучении иностранному языку на начальном этапе используют короткие стишкы (например: «Why do you sing, Willy? Why do you sing?»), которые преподаватели часто сочиняют сами, а позже – отрывки из поэтических произведений и художественной прозы великих писателей, потому что она всегда несет элемент повторения и внутренний ритм. Конечно, такой материал требует тщательного отбора.

Но с другой стороны, ритм можно связать не с повторяемостью, а со специфичным чувством, так называемым «чувством жизни», силой стремления. Один из теоретиков символизма Ш. Морис дал такое определение суггестии: «Это язык соответствий, сродства души и природы. Она не стремится передать образ предмета, она проникает внутрь его естества, становится его голосом. Суггестия не может быть бесстрастной, она всегда нова ...» [2].

Такова суггестия прозы, несколько иная по сравнению с поэзией – это воздействующая сила новизны, ощущения открытия, интереса к повествованию, который заставляет продвигаться в чтении и освоении лексики. Поэтому выбирать для обучения нужно только исключительно интересные рассказы (для начала лучше короткие) и обязательно с учетом уровня художественности языкового оформления. Например, детективы интересны, но многие из них написаны бедным примитивным языком, поэтому их выбор должен быть тщательно обдуман.

Так, при обучении французскому языку даже на ранних этапах предлагается обращение к творчеству Ж. Сименона (как известно, автора детективов), потому что его повести могут не только захватить сюжетом, но и обогатить завораживающими своей яркостью и одновременно простотой языковыми конструкциями, а также привлечь психологически интересными коллизиями и обаянием интеллекта главного героя, объединяющего большинство произведений Ж. Сименона, – комиссара Мегрэ. При обучении русскому языку, конечно, не на начальной стадии, в европейских странах, в частности в Болгарии, используют повести Н. В. Гоголя, например «Портрет», так как произведение вызывает интерес своим сюжетом и постановкой жизненно важных проблем.

При обучении английскому языку принято обращение к рассказам У.-С. Моэма, так как педагогическая практика показала значение их огромного обучающего потенциала из-за высокого художественного уровня произведений, вызывающих интерес не только к сюжету, но и к психологии героев, которая находит яркое выражение в их речи. Моэм использует повторы слов при изменении их значения или отнесении к характеристике противоположных по характеру и положению в обществе людей. При этом слово оказывается выделено, приобретая новую окраску или новый смысл.

Активный метод обучения с использованием суггестивных текстов направлен на овладение иностранным языком в результате обильной языковой практики. Но обращение к суггестивным текстам в преподавании считается достаточно редким явлением, так как данный метод не полностью изучен.

III

Прежде чем приступить к методам обучения английскому языку на основе текстов Моэма, уделим внимание особенностям его творчества, заставляющим и сегодня обращаться к нему со жгучим интересом.

Уильям Сомерсет Моэм (1874-1965) – знаменитый английский писатель первой половины двадцатого столетия. В своих лучших произведениях Моэм поднимает вечные проблемы общечеловеческого, а также общефилософского плана. Он чутко изображает трагическое начало, характерное для двадцатого столетия, в острых коллизиях передает драматизм общечеловеческих отношений и характеров. В людях, в их характерах и поступках Моэм стремился обнаруживать контрасты.

Для работы с одаренными детьми важен также интерес Моэма к экзотическим странам, далеким уголкам мира. Он много путешествовал, особенно любил он плавать по разным морям на грузовых суднах, на рыбачьих лодках, что вдохновляло его, знакомило с героями новых книг. Его наблюдения над жизнью людей и природой многих стран, в том числе экзотических, необычайно достоверны, и при работе с произведениями Моэма уместно обращение к историческим, естественнонаучным и географическим сведениям. Это является одним из существенных факторов выбора для работы с одаренными детьми именно рассказов Моэма.

IV

Рассказ «The Pool» был написан Моэмом в 1921 году и посвящен, как и многие его произведения, трагической судьбе образованного, обладавшего высокой культурой и утонченными чувствами британца, прибывшего работать в одну из тропических стран.

Моэм не использует в своих произведениях нравоучений, советов. Он не давит на читателя, но, наоборот, дает ему возможность самому оценить произведение и задуматься над вечными проблемами человеческого существования: любви и ненависти, жизни и смерти, роли социального статуса человека. Учитель может использовать эти свойства при постановке проблемных вопросов, в беседах, при организации дискуссий и проведении творческих работ.

Рассказ помогает изучению английского языка, так как он, вызывая интерес остротой своего сюжета, наполненного неожиданными коллизиями, психологизмом, погружением в совершенно незнакомые условия жизни, заставляет обращаться к лексике повествования и дает возможность обучаемому пополнить свой словарный запас.

Можно составить различного рода упражнения на освоение лексики и грамматики и предложить ученикам выполнить их. Подбор синонимов к наиболее употребительным словам в рассказе также является замечательным способом расширения словарного запаса. Приводим примеры использовавшихся в практике нашей работы упражнений, которые дают хороший результат.

Примеры упражнений на освоение лексики:

1. Find in the text equivalent of the following words:

Он действовал наверняка; плетеное кресло; трагический эффект; тщетная надежда; попыхивая трубкой; спокойные воды бухты; нестерпимая мука; позерство.

2. Fill in the blanks with the following words:

Work out, irritation, curiosity, to be vexed, clear out.

1. I guess, we shall all money for new dresses.
2. She watched him with increasing.....
3. I couldn't help looking at her with
4. He that Ethel had said nothing to him about the excursion.
5. I shall when I choose.

Примеры упражнений на освоение грамматики:

1. Fill in the blanks with prepositions:

- ... a day or two he sat ... looking ... a job.
- It took him a week ... get settled.
- Go and live ... the hotel.
- He fell ... love... her ... first sight.
- She was a little afraid ... him.

Примеры упражнений на понимание содержания рассказа:

1. Write down an essay. Say:

- **why do you think Ethel stopped loving her husband.**
- **What could Lawson do to make Ethel love him?**
- **Why couldn't Ethel live in Great Britain?**

2. Answer the questions:

- Where was the place of meeting of Ethel and Lawson?
- How old was Ethel when she got married?
- How many children had they got?
- Why did people stop respecting Lawson after his marriage?
- Why does the author think that Lawson made a mistake by marrying Ethel?

V

Использование Моэром повторов слов позволяет обучаемому расширять свой словарный запас без особых усилий. Более того, важным фактором является то, что Моэм употребляет одинаковые слова в разных контекстах, что дает возможность ученику запомнить ситуации, в которых употребляются данные слова, а также их лексическую сочетаемость. Зачастую Моэм меняет значение повторяемых слов, из-за чего они приобретают новую окраску. Конечно, это далеко не единственный прием воздействия в его прозе.

Моэм никогда не пытается навязать читателю свои взгляды на жизнь, но в своих рассказах оставляет многие важные для каждого человека вопросы открытыми, чтобы читатель имел возможность самостоятельно на них ответить и обдумать. Данный тип рассказов является очень эффективным при обучении вообще и при обучении пытливых одаренных детей в частности, так как заставляет задуматься над важными жизненными проблемами и их разрешением и дает возможность самостоятельной интерпретации фактов произведения.

Моэм использует определенный тип семантического изменения – он расширяет значения слов.

Далее приводятся самые значительные случаи подобного расширения значений в рассказе Моэма «The Pool».

Отметим, что проделанную нами работу по поиску, сопоставлению, определению этимологии и смысла использования разных значений слова в рассказе можно предложить учащимся в качестве самостоятельного проблемного исследовательского задания с последующим обсуждением сообщений или докладов, выделением лучших для участия в конкурсах или конференциях. Возможны также групповые формы работы с заданиями такого характера с распределением отдельных вопросов среди членов группы. По усмотрению учителя учащимся может быть предложена только какая-то часть работы.

Приведенный анализ, таким образом, может служить образцом выполнения достаточно объемного для учащихся исследовательского задания.

Рассмотрим данную ситуацию на примере слова «*moneuy*», которое произошло от французского «*monete*», а также от латинского «*moneta*». Изначально слово обозначало только монеты, сделанные из металла, но в настоящее время у него появился ряд других значений. Так как человеческое общество непрерывно развивается, появляются новые реалии, которым тоже необходимо давать название. Так, с появлением бумажных купюр слово «*moneuy*» стало ассоциироваться с ними. Экстралингвистические факторы оказали влияние на изучаемое слово, и сегодня им можно обозначить любую валюту или же благосостояние.

В своих произведениях

Моэм использует слово «*moneuy*» в следующих значениях:

- «After all, you can't make money in a bank». («*The Pool*»)
– 'любые циркулирующие средства обмена, в том числе монеты, бумажные деньги и депозиты до востребования'
- «I guess we shall all have to fork out money for new dresses». («*The Pool*»)
– 'количество или сумма денег'
- «Since Mrs Chaplin held the purse-strings, if she wanted a new frock for the occasion she would certainly not ask her husband for the money». («*The Pool*»)
– 'любое изделие или вещество, используемое в качестве средства обмена'
- «He gave up the struggle, and when for want of money he could not go to the English Club he spent the evening playing hearts with old Brevard and the natives». («*The Pool*»)
– 'любое изделие или вещество, используемое в качестве средства обмена'
- «He pocketed the young men's money with humour and urbanity». («*The Pool*»)
– 'бумажные деньги'

- «He beamed amiably at the young men whose money he was taking». («The Pool»)
 - 'количество или сумма денег'
- «He had no means of repaying the money if he lost, but it never occurred to him that he could lose». («The Pool»)
 - 'любое изделие или вещество, используемое в качестве средства обмена'
- «With opportunities to make money he was a poorer man than when he was first appointed to his post, and his only support for his old age was the pension which he expected when at last he retired from official life». («The Pool»)
 - 'богатство в денежном отношении'.

Важно отметить, что в данном рассказе слово «тепеу» чаще всего используется для обозначения какой-либо суммы денег, реже – для обозначения любой валюты или же ценных бумаг. Расширение значения очевидно.

Замечательным примером служит слово «hour», образованное от французского «hore», что означает одна двенадцатая дня. Свои корни это слово также берет из латинского языка, от «нога», что означает время, сезон, и греческого языка, где «нога» означает любой отрезок времени. Деление дня на часы в Грецию пришло из Вавилона, но вавилонский час был в два раза длиннее современного. Греки делили день на двенадцать частей, а римляне использовали данную систему по-своему. На протяжении многих лет часы обозначали отнюдь не равные по своей долготе отрезки времени. Это происходило из-за того, что длительность ночи и дня в зависимости от времени года была разной. Поэтому ночное время поделили на часы спустя несколько столетий.

Постепенно синоним «time» оказал влияние на слово «hour», и это привело к тому, что значение данного слова конкретизировалось до «периода времени, равного 60 минутам». Конечно, первоначальные значения полностью не утрачены, они остались, но в качестве дополнительных. Таким образом, в английском языке слово «hour» является многозначным.

Проанализируем значения слова «hour» в примерах из рассказа Мэяма:

- «At the hour when Lawson went, there was not a soul and he lingered for a long time, now floating idly in the water, now drying himself in the evening sun, enjoying the solitude and the friendly silence». («The Pool»)
 - 'конкретный, определенный промежуток времени'
- «She spent long hours playing with her son». («The Pool»)
 - 'длительный период времени'
- «After an hour of this I grew tired and went out. I crossed the road and came to the beach». («The Pool»)
 - 'промежуток времени, равный одной двенадцатой дня, 60 минутам'
- «I did not feel sleepy and I thought I would at all events go along to the club for an hour before turning in». («The Pool»)
 - 'промежуток времени, равный одной двенадцатой дня, 60 минутам'
- «Of course it is the most fascinating game in the world and my hour lengthened out to two, and then to three». («The Pool»)
 - 'промежуток времени, равный одной двенадцатой дня, 60 минутам'
- «I'm fifty, remember, I can't keep these late hours». («The Pool»)
 - 'обычное время идти спать или вставать'.

Таким образом, в рассказе Мэяма слово «hour» используется по-разному:

1. Для обозначения неопределенного короткого отрезка времени;
2. Для обозначения назначенного момента;
3. Для обозначения длительного промежутка времени.

Большинство значений этого слова общеупотребительны, что значительно расширяет сферу его использования.

Рассмотрим еще один пример – лингвистическую метафору, основанную на сходстве позиций. Возьмем слово «foot». Данное слово произошло от германского «fot», которое означает «стопа, часть ноги». В староанглийский период это слово обозначало также единицу измерения, 12 дюймов (чуть больше тридцати сантиметров), то есть название связано со средней длиной ступни человеческой ноги. Но уже в начале четырнадцатого века это слово употреблялось в значении «подножие»: подножие кровати, подножие могилы. Постепенно оно стало метафорой. Тем не менее, ни одно из вышеуказанных значений не было утрачено, и в современном английском языке все они широко используются как в устной, так и в письменной речи, а словари сейчас дают огромное количество значений слова «foot».

Проанализируем значения слова «foot» в примерах из рассказа Мэяма:

- «The little man, excitable and often tipsy, was terrified of her, and the stranger soon heard of domestic quarrels in which she used her fist and her foot in order to keep him in subjection». («The Pool»)
 - 'часть ноги ниже голеностопного сустава'
- «But Lawson, driven forth blindly, stumbled through the plantation and suddenly exhausted, weak as a child, flung himself on the ground at the foot of a tree». («The Pool»)
 - 'любая вещь, напоминающая по функции или по форме стопы'
- «Three coconut trees grew there, like three moon maidens waiting for their lovers to ride out of the sea, and I sat at the foot of one of them, watching the lagoon and the nightly assemblage of the stars». («The Pool»)
 - 'любая вещь, напоминающая по функции или по форме стопы'
- «Lawson was four inches shorter than the American and he was slightly built, frail and weakened not only by illness and the enervating tropics, but by drink. He fell like a log and lay half dazed at the foot of the bar». («The Pool»)
 - 'любая вещь, напоминающая по функции или по форме стопы'
- «He came down to the beach, passed me sitting at the foot of the tree, and looked down». («The Pool»)
 - 'любая вещь, напоминающая по функции или по форме стопы'.

Таким образом, в рассказе Мэяма «The Pool» метафорическое значение слова «foot» преобладает. В современном языке данное слово сочетается с большим количеством других и поэтому способно приобретать новые значения, благодаря сходству по функциям, форме или же позициям.

Исследования такого рода позволяют учащимся узнать многое об общих закономерностях развития языка. Следует подтолкнуть учащихся к самостоятельным выводам в этом направлении, что содействовало бы формированию важных интеллектуальных навыков обобщения.

Так, при анализе лексики художественных текстов обнаруживается, что в произведениях Мэяма, как и в художественной литературе в целом, слова часто употребляются в метафорическом значении. В данном рассказе слово «тепеу» Мэйм использует чаще всего для обозначения какой-либо суммы денег, не очень большой. Слово «hour» употребляется в значении определенного промежутка времени, а также равного именно 60 минутам. Слово «foot» входит в состав метафоры, то есть используется в основном в переносном значении.

Среди примеров, рассмотренных нами, 75 процентов изменений лексических значений слов происходит вследствие лингвистических причин, остальные же 25 процентов слов изменяют значения под влиянием экстралингвистических (жизненных, социальных) факторов.

В ходе исследования выясняется, что лексика является наиболее гибкой частью языка и быстрее всего реагирует на изменения условий жизни. Появление новых реалий и развитие старых понятий связаны с преобразованием различных сфер, что неизбежно влечет за собой изменение лексических значений слов.

Богатый словарный запас является одним из важнейших признаков хорошего знания языка. Именно поэтому использование суггестивных текстов в обучении иностранному языку является очень эффективным методом изучения лексики, который позволяет в короткие сроки овладеть большим словарным запасом, научиться размышлять, думать на иностранном языке, что является очень важным критерием при оценке уровня языковой компетентности. Именно размышления на иностранном языке помогают преодолеть языковой барьер и научиться говорить под чутким руководством квалифицированного преподавателя. А составленные упражнения развивают навыки письма.

Анализ лексических единиц художественного текста является очень эффективным упражнением на освоение лексики и позволяет не только выяснить этимологию слова, но и понять его лексическую сочетаемость, а в качестве дополнения можно предложить обучающимся подобраться как можно больше синонимов к выбранным из текста словам. Конечно, этим не стоит ограничиваться. Метод предусматривает дальнейшее пополнение лексического запаса благодаря использованию новых слов и их синонимов при обсуждении результатов работы, составлении предложений, вопросов, в беседах и дискуссиях, связанных с текстом, а также при написании сочинений по основным проблемам, поднятых в рассказе.

Работа по усвоению лексики иностранного языка на материале художественного произведения помогает удовлетворить потребность в творческом поиске, развивает навыки самостоятельного исследования, а происходящее при этом «погружение учеников в атмосферу иноязычной культуры повышает <...> уровень их социокультурной компетенции», ориентирует изучение иностранного языка «на развитие креативности и общего кругозора обучающегося» [1: 49].

Такая деятельность дает возможность эффективного осуществления индивидуального подхода к одаренным детям в любом коллективе.

Литература

1. Дергачева И. В., Лукинова А. Р., Коцик А. В. Методика преподавания иностранных языков: классика и инновации. – М: МГППУ; Тверь: Издатель А. Н. Кондратьев, 2012. – 97 с.
2. Бычков В. В. Лексикон нонкласики. Художественно-эстетическая культура XX в. // Энциклопедия культурологии [Электронный ресурс] URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1120/%D0%A1%D1%83%D0%B3%D0%81%D1%82%D0%B8%D1%8F (дата обращения 24.07. 2013).
3. Лукинова А. Р. Лирика А. А. Фета и наука его времени // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 10. – С. 149-153.
4. Черепанова И. Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М.: КСП, 1996. – 187 с.

Матвеева Н.В.

Кандидат педагогических наук, Московский государственный университет путей сообщения

РОЛЕВАЯ ИГРА НА АГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ «ВЫБОРЫ ЛИДЕРА СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ»

Аннотация

В статье описан порядок проведения ролевой игры на английском языке «Выборы лидера студенческого самоуправления» в неязыковом вузе. Игра отражает профиль подготовки бакалавров по направлению «Организация работы с молодежью». Сформулированы задачи игры, выявлены этапы ее проведения, даны образцы высказываний студентов.

Ключевые слова: английский язык, ролевая игра, студенческое самоуправление.

Matveeva N. V.

Ph.D. in Pedagogy, Moscow State University of Railway Engineering

ROLE-PLAY GAME IN ENGLISH “STUDENT SELF-GOVERNMENT LEADER ELECTION”

Abstract

The article describes a role-play game in English “Student self-government leader election” held at a non-philological higher education institution. The role-play reflects a profile of bachelors who study organisation of work with youth. Problems of the game are formulated, its stages are revealed, samples of students’ speeches are given.

Keywords: English language, role-play game, student self-governance.

Третий год в Гуманитарном институте Московского государственного университета путей сообщения ведется подготовка бакалавров по направлению «Организация работы с молодежью» (профиль «Социальные технологии и менеджмент в молодежных организациях»). В курс дисциплины «Английский язык» включены следующие темы:

- Positive Youth Development – Психологические основы работы с молодежью;
- Youth Sociology – Социология молодежи;
- State Youth Policy in the Russian Federation – Государственная молодежная политика в Российской Федерации;
- Youth and Law – Молодежь и право;
- Management in Youth Policy – Менеджмент в молодежной политике;
- Religious Self-Determination of Youth – Религиозное самоопределение молодежи;
- Work with Different Categories of Youth – Работа с различными категориями молодежи;
- Youth in Social and Political Life – Участие молодежи в социальном и политическом процессе;
- Young Family as an Object of the Youth Policy – Молодая семья как объект молодежной политики;
- Patriotic Upbringing of Youth – Патриотическое воспитание молодежи;
- Youth Movements in the Russian Federation – Молодежное движение в Российской Федерации.

В данной работе мы хотели бы поделиться опытом организации и проведения ролевой игры «Выборы лидера студенческого самоуправления», которая проводится в ходе изучения темы «Youth in Social and Political Life – Участие молодежи в социальном и политическом процессе» и отражает профиль направления подготовки бакалавров. Игровая цель – выявление студентов, способных возглавить деятельность Студенческого совета.

Задачи ролевой игры мы определили следующим образом:

Образовательная: развивать навыки и умения профессионально ориентированной устной речи на английском языке.

Воспитательная: популяризовать в студенческой среде программы и мероприятия избирательных компаний, направленные на повышение электоральной активности и правовой культуры студенческой молодежи, развивать демократические традиции студенчества, гражданскую культуру, реализовывать принципы самоуправления, коллективной и личной ответственности за принимаемые решения.

Развивающая: создание условий для проявления критического и аналитического мышления, лидерских качеств и творческого потенциала студентов, фантазии и воображения, организационных способностей.

При подготовке к ролевой игре студенческая группа делится на три подгруппы, каждая из которых получает задание: выдвинуть своего кандидата в лидеры студенческого самоуправления. Кандидаты должны подготовить самопрезентацию на английском языке «Моя визитная карточка», представить свою предвыборную программу, составить вопросы противникам для раунда перекрестных вопросов. Предполагалось, что группы поддержки каждого из кандидатов выступят с агитацией, подготовленной в творческой форме.

Техническое оснащение: экран, проектор, компьютер, презентации, выполненные студентами в Microsoft PowerPoint, бюллетени и урна для голосования.

Роли: действующий председатель Студенческого совета, заместитель Председателя, кандидаты на должность Председателя Студенческого совета, группы поддержки, делегаты конференции.

Ход мероприятия.

Ведет конференцию заместитель Председателя Студенческого совета.

I. Введение в ситуацию.

Teacher: Student self-governance is a special form of public work, aimed at students' social activity development. Nowadays student self-governance development is considered to be one of the state youth policy directions of the Russian Federation. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the State Duma, the Russian Union of Youth and other public organisations promote establishing student self-governance. Participating in student self-governing bodies facilitates formation of a comprehensively developed, creative person, well-prepared for future life. It increases competitiveness of a young specialist on a labor market.

Statements on student self-governing bodies' activity are included into the Federal state standards of higher professional education: "the higher education institution is obliged to create the sociocultural environment and conditions necessary for development and socialisation of a personality. It is obliged to promote student self-governance development and participation in public organisations, sport and creative clubs, and scientific societies".

The supreme body of student self-governance is the University Student Council which represents and defends students' interests, plans and organises extracurricular activities and represents University at all levels.

Today we have a self-governance meeting and I give the floor to Chairman Deputy who will lead the meeting.

II. Открытие конференции, постановка целей и задач, оглашение повестки.

Chairman Deputy: Good afternoon, dear friends! For four years our Student Council has been headed by Ivanov Ivan. Under his leadership various students' projects were implemented. He is leaving, and today we have a student election conference. The purpose of our conference is to find students, capable to lead the Student Council activity. We must provide democratic election of the Student Council Chairman. Also our aims are to popularise electoral campaigns programs and actions, to increase electoral activity of our students, to develop democratic traditions, civil culture, to implement the principles of self-governance, collective and personal responsibility for decision-making.

We have three candidates. Candidates have received a task: to prepare self-presentations, to present their programs, to prepare questions for the opponents. It was supposed that each candidate supporting group would present propaganda prepared in a creative form.

Our agenda contains:

1. Chairman of the Student Council's report.
2. Election conference:
 - Self-presentation and propaganda;
 - Cross-round questions;
 - Solving psychological tasks.
3. Voting.

Now I invite Chairman of the Student Council Ivanov Ivan to present his report.

III. Отчет председателя Студенческого совета.

Chairman of the Student Council (доклад сопровождается фотоотчетом): Dear friends! Here at the conference I'd like to give you the picture about the projects implemented by the Student Council. First of all I'd like to speak about our participation in the volunteer movement. All Student Council members are volunteers, and we cooperate with Moscow volunteer association, take part in the All-Russian stock "Light in a Window". We help lonely elderly people. With the purpose of drawing attention to a problem of lonely elderly people the initiative "Mercy" is carried out. Every year in December our students participate in an action "A New Year gift to every child" for orphan children.

Our students annually participate in the festival "United Country, Great Russia". The festival purpose is promoting the ideas of patriotism and strengthening civil values, preservation and enhancement of moral and cultural achievements of the youth, identification of talented performers and art collectives, healthy lifestyle promotion.

We took part in the Russian Union of Youth projects.

Then I'd like to say about "the Word of the Day project". Usually spelled or pronounced incorrectly words are placed on the information stand in its correct form with the explanation. Sometimes "the word of the day" is accompanied by a summary or a drawing.

Twice a year we have "Student self-governance days". Students act as Dean, Dean Deputy, Supervisors, Curators and Senior Curators.

All year round students patronise the veterans, participate in sport competitions, carry out scientific researches. As a whole, up to 15% of the total number of students take part in the Student Council activity. To run such a big collective successfully and to organise versatile and extensive activity of the Student Council, Chairman of the supreme body of student self-government must have leadership qualities, high level of organisation and communicative abilities, he must be respected by both students and teachers, he must have friends and adherents who can give him their support in the projects implementation. In this connection I can't mention that we had difficulties in our work: in spite of the fact that the Student Council is rather numerous, there is no candidate pool, and as a result we experience difficulties with a new leader appointment.

Besides, there was no sufficient information support of the Student Council activity: information about actions and projects timely appeared on the site, but very few students understand goals and tasks of the Student Council.

That is all what I wanted to say. Thank you for your attention.

Chairman Deputy: Have you any questions to the reporter?

A question from the audience: There is some mess in our minds concerning the difference between the Student Union and the Student Council. As far as I understand, the Student Union helps to resolve social problems of our students, while the Student Council organises activity of students living in the hostel. Can you clarify this matter?

Chairman: The Student Union helps students who are members of the Student Union to resolve some social problems within the union fund they have. The Student Council organises extracurricular activity of both resident and non-resident students, who are the Student Union members and those who don't belong to the Student Union. The Student Council doesn't have any fund and all our work is carried out on a voluntary basis.

IV. Оценка деятельности Студенческого совета.

Chairman Deputy: Now we must estimate the Student Council's work.

Student 1: I'd like to say that we were intensively involved in solving problems of high interest, learned listening skills, cooperation skills, developed language and memory skills, and enhanced critical reasoning skills.

Student 2: We practiced cooperation, mutual respect and responsibility, our activity was well-organised, and Chairman of the Student Council always gave his support in all our deeds.

Student 3: I would like to compliment Ivan for always supportive and respectful style of communication he managed to establish in our team.

Chairman Deputy: Well, I suppose that the Student Council work can be defined as effective. Who is in favour? Who is against? Thus, the Student Council work received positive assessment of the audience. Now we start election conference. The candidates are invited to speak. The first round is "Self-presentations".

V. Выступления кандидатов на должность Председателя Студенческого совета.

Кандидаты на должность лидера студенческого самоуправления выступают со своими самопрезентациями, выполненными в программе Microsoft PowerPoint. Ниже представлены некоторые рекомендации по подготовке самопрезентаций.

Self-presentation is a verbal and nonverbal demonstration of someone personality in the system of external communications. For sure, each graduate must have skills and abilities of self-presentation. It means he has an ability to present himself in different situations effectively, to create an individual style of communication, and a unique and attractive image. We consider:

- appearance;
- expressive, persuasive speech;
- behavior manners;
- proposed qualities of the personality.

The self-presentation may include:

- data on educational activity,
- interests and hobbies,
- personal traits,
- photoreport on participation in socially significant projects,
- copies of the documents confirming educational and professional achievements (certificates and diplomas).

While delivering their programs, candidates noticed that the work of the Student Council is extensive, and many actions and projects have become traditional ones. They expressed confidence that they will be able to organise the activity of the Student Council so that its efficiency won't decrease. One of candidates suggested making changes in the Museum of Fighting and Labor Glory, by getting in touch with the graduates, having enlarged the museum funds with the materials concerning labour activity of the graduates, and having developed special excursions for the Doors Open Days visitors. It was also offered to create a virtual museum – a special section on the site, and to begin this work with the creation of a virtual Honours board, having placed lists of the graduates who have graduated cum laude there.

Each candidate's self-presentation was followed by his support group's propaganda performing.

VI. Райнд перекрестных вопросов.

A cross-question round was to find out each candidate strengths and weaknesses, to clear up their attitude to various problems. We give some examples of the questions asked to the candidates.

- What directions of the Student Council activity do you consider the most important?
- What projects and actions do you plan to take part in?
- How will you solve a lack of time problem (the Student Council works after classes)?
- How much time will you be able to spend on participation in work of Student council? (There are a lot of nonresident students at University).
- What will be your first step if you become Chairman of the Student Council?
- Do you go in for sport?
- Can you rely upon your team while solving organisational questions?
- What is your attitude to harmful habits?

VII. Решение психологических задач.

During this round the candidates for a post of the Student Council Chairman had to analyse a situation, put forward alternative decisions, estimate each of them and propose the best solution.

1. You plan to take part in a team competition. On day of competition it becomes clear that three sportsmen from your team fell ill. Describe your actions.

2. Not all of the students from the group came for duty. Describe your actions.

3. Two students go down the street and argue, whether the mark is fairly put. Describe your actions. Will you engage in a conflict?

4. The student who was responsible for delivery of the gifts to orphan children didn't fulfill the task, and gifts weren't delivered. How will you behave in this situation?

This round gives the chance to clear up the degree of tolerance, ability to prevent and stop the conflicts, readiness to take the responsibility in non-standard situations.

VIII. Голосование.

Chairman Deputy: Now it's time for voting. A new Chairman of the Student Council will be elected during a secret ballot in which all presentees take part. Friends, here are your bulletins, put a mark near the candidate surname you like and cast your vote in the bulletin box.

IX. Подсчет голосов и объявление победителя.

X. Информация о домашнем задании – написать заметку о прошедшей конференции для сайта Университета.

Литература

1. Wright, D.B. Self governance meetings in restrictive settings for students with intense emotional behavioral disorders [Электронный ресурс] URL: <http://www.pent.ca/pos/cl/selfgovernance.pdf> (дата обращения 02.02.2013).
2. Галеева, Н. А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности. Автореферат дисс... канд. пед. наук – Красноярск, 2008.
3. Широбокова, Т.С. Концепция внедрения соуправления коллективом обучающихся колледжа // Среднее профессиональное образование. Приложение. – 2013, №1, С.С. 25 – 41.
4. www.studorg.ru – сайт «Студенческое самоуправление» Общероссийской общественной организации «Российский союз молодежи»

Перевозова О.В.

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой, менеджмента и маркетинга Финансового университета при Правительстве РФ (Челябинский филиал)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОУСТОЙЧИВОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ И РЫНКА ТРУДА

Аннотация

В статье рассмотрены цель, задачи и актуальность формирования конкурентоустойчивости менеджеров в вузе в новых условиях развития экономики и рынка труда. Обоснованы различные уровни актуальности проблемы и представлены возможные варианты их решения с учетом региональных предпосылок образовательного сектора.

Ключевые слова: конкурентоустойчивость, конкурентоспособность, конкурентоориентированность менеджеров.

Perevozova O.V.

PhD in pedagogical sciences, managing management and marketing chair Financial university at the Government of the Russian Federation (the Chelyabinsk branch)

THE ACTUAL QUESTIONS OF FORMATION COMPETITIVE STABILITY OF MANAGERS IN HIGH SCHOOL IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF REGIONAL ECONOMY AND THE LABOUR MARKET

Abstract

In article problems and a formation urgency competitive stability managers in high school in new conditions of development of economy and a labour market are considered the purpose. Various levels of an urgency of a problem are proved and possible variants of their decision taking into account regional preconditions of educational sector are presented.

Keywords: competitive stability, competitiveness, competitive orientation managers

Взаимодействие профессионального образования с рынком труда и доминирование компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в экономических отраслях обозначило важнейшие тенденции в развитии рыночных и образовательных отношений всей страны и Уральского региона в целом. Реформирование экономики привело к новым запросам и социально-экономическим заказам со стороны государства и регионов, которое потребовало появления на рынке труда не только конкурентоспособного выпускника, но и конкурентоустойчивого специалиста.

Формирование и удержание конкурентных преимуществ менеджеров в компаниях малого и среднего бизнеса Уральского региона сегодня является приоритетной задачей инновационной экономики и рынка труда. По данным ведущих организаций и социологических опросов Российского института директоров и Российского союза промышленников и предпринимателей, конкурентоспособность современных менеджеров, выходящих из стен высших образовательных учреждений Уральского региона, остается неустойчивой и имеет отрицательную динамику. Чаще всего наблюдается отток выпускников в федеральные центры (Москва, Санкт-Петербург, в регионы Центрального федерального округа) [1].

В большей степени этот факт обусловлен тем, что динамика инновационных технологий в области профессионального образования и изменяющиеся требования к новым специалистам на рынке труда Уральского региона противоречат новой системе профессиональной подготовки менеджеров, сложившейся в условиях нестабильности реального сектора бизнеса.

Так, например, в организациях розничной торговли конкурентные преимущества менеджеров являются нестабильными и по состоянию за последние три года с 2011 по 2013 годы изменились на 5,1 % (в 2011 году 69,5 % менеджеров демонстрировали свою конкурентоспособность на рынке труда, а в 2013 году уже 62,4 %). В организациях банковской и финансовой сферы отрицательная динамика в связи с конкурентной неустойчивостью менеджеров составляла уже 7,4% (в 2011 году - 68,6 %, а в 2013 году уже 61,2 %). Подобная динамика проявилась и в организациях промышленных отраслей и сферы услуг [2].

Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников показывает, что до 74% менеджеров, устраиваясь после вузов по специальности и демонстрируя первоначальную ориентированность на конкурентную борьбу, выбывают из компаний в последующие 2-3 года, уступая место вновь приходящим выпускникам. То есть не обладают конкурентоустойчивостью [3].

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется, в первую очередь, на социально-экономическом уровне. Она связана с повышением запросов экономики и государства к качеству конкурентных преимуществ специалистов на региональном рынке труда и их способностью и готовностью сохранять свой уровень конкурентоспособности вне зависимости от динамики изменений внешней среды.

Несомненной остается актуальность на социально-педагогическом уровне, так как речь идет о повышении требований социального заказа и рынка труда к уровню способности и готовности менеджеров к профессиональной деятельности. Очевидна актуальность вопроса на теоретико-методологическом уровне. Она обусловлена возрастанием потребности в разработке теоретических основ формирования конкурентоустойчивости менеджеров в вузе как многоэтапного процесса, состоящего из нескольких ступеней. И, однозначно, отмечается актуальность на методико-технологическом уровне. Что, в первую очередь, связано с отсутствием специального методического и технологического аппарата по формированию конкурентоустойчивости менеджеров в процессе обучения в вузе.

Согласно данным экспертных исследований, проблема формирования конкурентоустойчивости менеджеров в вузе изначально заложена уже в самих учебных учреждениях высшего профессионального образования, которые в качестве конечной цели подготовки выпускника ставят его конкурентоориентированность, конкурентоспособность, конкурентоустойчивость, не только не отделяя смысл этих понятий на категориальном уровне, но и допуская их смешение, подмену.

В связи с этим необходимо определить анализ глубины и степени разработанности данной проблемы в экономической и педагогической литературе. Необходимо разделить данные определения на понятийно-категориальном уровне — установить связь конкурентоустойчивости менеджера с его конкурентоспособностью и конкурентоориентированностью.

Анализ изученности вопроса позволил нам сделать вывод, что феномен конкурентоспособности на сегодняшний день представлен в экономической, управлеченческой и педагогической науке достаточно подробно и широко:

- в области конкурентологии (В.И. Андреев, В.П. Окулич-Казарин, И.В. Резанович и др.);
- в области экономики (П.И. Ананчекова, О.В. Борисова, Е.А. Резанович и др.);
- в области психологии (М.Н. Арцев, Д.В. Ненашев, А.С. Ушакова и др.);
- в области зарубежного менеджмента (Дж. Адаир, М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури и др.);
- в области российского менеджмента (О.С. Виханский, А.П. Егоршин, А.Я. Кибанов, М.И. Магура и др.);
- в области педагогики (Л.В. Львов, О.В. Перевозова, О.В. Киржбаум, Е.А. Максимова, О.М. Кирилюк, Н.Т. Бунимович, Ю.О. Валитова, М.И. Миляева и др.).

Феномен конкурентоориентированности исследован менее подробно как в экономике, так и педагогике и представлен в работах Резника С.Д., Коноваловой Е.С., Сочиловой А.А.

Феномен конкурентоустойчивости менеджера на рынке труда является частично исследованным в области экономических учений и практически не исследованным в области педагогических учений.

Для решения этих актуальных вопросов мы установили связь между всеми рассматриваемыми категориями и определили их взаимодействие.

В данном случае базовым понятием мы считаем профессиональную компетентность. Профессиональная компетентность – это интегративное качество специалиста, способность и готовность выпускника к профессиональной успешности, конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщённых способов профессиональных действий и профессионально важных качеств [4].

Конкурентоориентированность, вслед за Резник С.Д., Коноваловой Е.С., Сочиловой А.А., мы трактуем как особую направленность мышления студента на необходимость постоянной борьбы за собственное выживание в современном мире во всех его ситуациях и овладение технологией такой борьбы.

Поэтому на конкурентоустойчивость следует, по нашему мнению, смотреть:

1) как на процесс, состоящий из двух этапов: конкурентоориентированности и конкурентоспособности, которые в совокупности и последовательности проявления приводят менеджера к постоянному удержанию преимуществ, то есть к конкурентоустойчивости;

2) как на жесткую последовательность каждого этапа, вытекающую один из другого на разных временных стадиях их формирования. Связь этих процессов отражена на схеме (Рис.1.1).

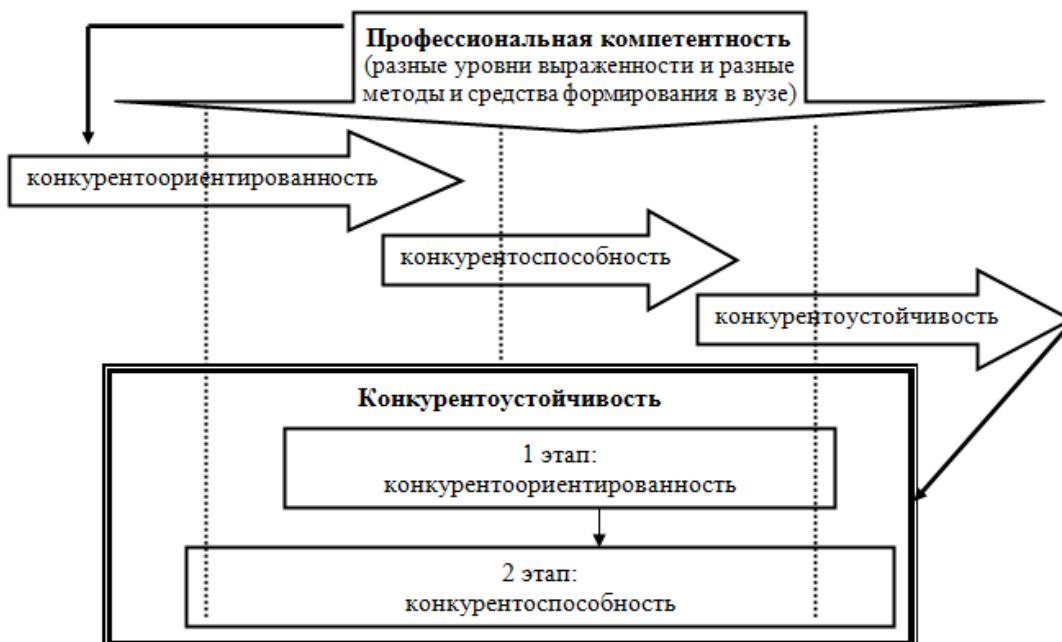


Рис. 1 - Этапы конкурентоустойчивости как процесса и их взаимная обусловленность

Такой подход позволит снять противоречия как на процессном, так и на понятийном уровне и обеспечит достаточные условия для вузов, взаимодействующих с рынком труда и ориентированных на удовлетворение потребностей экономики как региона, так и страны.

Литература

1. Резник С.Д., Сочилова А.А. Основы личной конкурентоспособности. Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2010. – 312с.
2. Юрасов И. К вопросу оптимизации отношений между работодателями и системой высшего профессионального образования / И. Юрасов, Н. Попова // Человек и труд. – 2009. – №7. – С. 47–48.
3. Мильяева Л.И. Конкурентоспособность выпускников в системе современного социально-экономического пространства // Управление качеством. - 2008. - № 4. - С.16-28.
4. Львов Л.В., Перецовская О.В. Феномен конкурентоспособности в профессиональном образовании менеджеров // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». - 2010. - № 1. - С. 169 – 178.

Погодаева М.В.

Кандидат биологических наук, доцент, Иркутский государственный лингвистический университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Аннотация

Для реализации фундаментальной потребности человека в безопасности необходимо с ранних лет формировать у ребенка культуру безопасной жизнедеятельности. В статье раскрываются методологические подходы к образованию дошкольников в области безопасности жизнедеятельности, положенные в основу инновационной модели образования дошкольников в этой области

Ключевые слова: методология, культурологический подход, личностно-ориентированный подход, деятельностно-рефлексивный подход

Pogodaeva M. V.

Cand.Biol.Sci., Irkutsk State Linguistic University

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DESIGNING EDUCATION IN THE SPHERE OF SAFETY LIFE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

For the realization of fundamental human needs in safety is necessary shape a child's culture of safety from an early age. The paper considers the methodological approaches to the education of preschool children in the sphere of safety life activities is laid in the basis of the innovative model of the education of preschool children in this area

Ke words: the methodology, culturological approach, personal-oriented approach, action-reflective approach.

Педагогические теории и концепции, возникающие в тот или иной исторический период, решают актуальные проблемы и противоречия своего времени. На следующем историческом этапе они, возможно, потеряют свою актуальность, если рассматриваемые проблемы будут решены, или станут более актуальными, если эти проблемы обострятся. Современная ситуация в мире, характеризующаяся углубляющимся экологическим, экономическим и духовным кризисами, глобализационными

процессами в культуре, экономике, политике ведет к изменению понимания человеком своего места и роли в происходящих процессах. Особенно остро в этой связи, стоят вопросы безопасности, при том не только отдельно взятого человека, но и вопросы безопасности и существования цивилизации в целом. На фоне увеличения числа техногенных, природных и социальных катастроф, духовного разложения в обществе, ресурсного кризиса перспективы развития человечества во многом зависят от того, какая мировоззренческая позиция и ценностные ориентации будут сформированы у подрастающего поколения, какое отношение к себе, окружающим людям и миру будет заложено ребенку с детских лет. В связи с этим к образованию и воспитанию человека в целом, и к образованию в области безопасности, в частности, требуются методологические подходы, адекватные требованиям сегодняшнего дня.

Охарактеризуем методологические подходы, использованные нами при проектировании образования в области безопасности жизнедеятельности у дошкольников.

Культурологический подход. Культурологический подход основывается на аксиологии – учении о ценностях – и гуманистической психологии. Ведущими ценностями при воспитании и обучении дошкольников мы определяем жизнь и здоровье ребенка, его родных и близких, жизнь каждого живого существа. Экология детства также рассматривает здоровье и личность ребенка как самоценность [2].

На основании культурологического подхода происходит воспитание культуры безопасности жизнедеятельности. Культура безопасности жизнедеятельности ребенка имеет свои особенности и характеризуется:

- соответствующим возрасту уровнем сформированности ценностного отношения к жизни и здоровью;
- навыками и умениями деятельности в критической ситуации, необходимыми для успешной адаптации ребенка в условиях повышенного риска;
- уровнем развития способности к рефлексии.

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста это целенаправленный и систематический процесс воспитания ценностного отношения к жизни, гуманного взаимодействия со всеми ее компонентами, развития знаний и навыков безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях, способности к рефлексии, необходимых ему для успешной адаптации в условиях высокого природного, техногенного и социального риска.

Культурологический подход определяет связь человека с культурой как системой ценностей. При этом ребенок сам является субъектом образования, активно познает окружающую действительность, экспериментирует, наблюдает, осмысливает окружающий мир, учится самостоятельно решать свои проблемы. Воспитатель выступает как носитель культуры и равноправный партнер в совместной деятельности, создает психологический климат, в котором ребенок может принять на себя ответственность [4]. Ведущую роль в формировании культуры безопасности играет та образовательно-развивающая среда, в которой развивается ребенок. Среда порождает сознание ребенка, а сознание определяет его взаимодействие со средой. «Социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [1, с. 265].

По мнению В.И. Слободчикова, образовательная среда это динамическое образование, продукт развития культуры и образования, характеризующийся насыщенностью (ресурсами) и структурированностью (организацией) [5]. С одной стороны она порождается культурными традициями и закономерностями развития культуры, с другой стороны – она же и определяет формирование этой культуры у ребенка.

Именно культурологический подход определяет стратегические цели образования, формы, методы и средства достижения цели.

Личностно-ориентированный подход. Одной из основных задач обучения и воспитания в области безопасности является формирование качеств личности безопасного типа: ответственности, самостоятельности, творческой активности. Педагогическая деятельность должна быть подчинена цели максимального создания условий для развития творческой активности, самобытной и самостоятельной личности ребенка, раскрытию его потенциала. В рамках личностно –ориентированного подхода к обучению безопасности ребенок рассматривается как равноправный участник образовательного процесса, расширяется степень его свободы, развиваются индивидуальные способности, реализуются интересы. Педагогический процесс организуется как субъект-субъектный и ориентирован на развитие личностных качеств каждого ребенка. Участники педагогического процесса – две стороны: тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают. При этом педагогический процесс эффективен лишь при условии активности и того, кто воздействует, и того, на кого он направлен. В рамках этого подхода остаются актуальными идеи русской классической педагогики: о значении самосовершенствования личности в условиях несовершенной жизни и о воспитании "внутреннего человека". Содержание и методы обучения должны соответствовать собственным, природным закономерностям и особенностям психического развития конкретного ребенка: духовного, интеллектуального, эмоционального, личностного. При этом приоритет отдается развитию духовно-нравственных основ психики ребенка. При рассмотрении личностно-ориентированного подхода также следует обратить внимание на роль образовательно-развивающей среды в формировании личности. Психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда» [2]. При этом образовательная среда должна создавать систему педагогических и психологических условий, которые позволяют реализовать ребенку свои интересы, развивать индивидуальные способности, в соответствии с природными задатками. Образовательная среда должна быть направлена на применение образовательных технологий, соответствующих психологическим и физиологическим закономерностям развития ребенка, овладение ведущей (в данном случае игровой) деятельностью как условием познания мира и адаптации к возможным угрозам.

Действительно-рефлексивный подход. Освоение способов безопасного взаимодействия в окружающей среде возможно только в процессе разнообразной деятельности, поэтому процесс обучения основывается на совместной со взрослыми, а затем и самостоятельной деятельности ребенка. Ведущей деятельности на данном возрастном этапе является игра. В ходе игры ребенок познает и осознает мир, формирует свое отношение к нему, проживает самые разнообразные ситуации. Обучение безопасной жизнедеятельности происходит также в ходе познавательно-исследовательской деятельности (наблюдение, экспериментирование, беседы), музыкально-художественной (чтение художественной литературы, театральная деятельность, развлечения), физкультурной (подвижные игры, игры-эстафеты), коммуникативно-познавательной (экскурсии, обсуждения, тренинги), продуктивной (конструирование, рисование), трудовой (правила безопасного обращения с предметами).

В ходе направленной совместной деятельности происходит воспитание культуры взаимодействия с другими людьми, контакт с природными объектами позволяет привить основы экологической культуры, деятельность в многообразной предметно-развивающей среде учит видеть опасности и давать им оценку. Такое обучение позволяет приобрести опыт действий в опасных ситуациях, опыт взаимодействия детей друг с другом и с предметной средой. Роль педагога в этом процессе состоит в том, чтобы направлять деятельность ребенка, окультуривать его субъективный опыт, переводя его знания в практические навыки безопасного взаимодействия с окружающим миром. Таким образом, содержание образования должно реализовываться как деятельностное, нацеленное на освоение детьми способов деятельности в различных ситуациях, в том числе и опасных для жизни и здоровья.

Активная деятельность позволяет осмысливать полученные знания, осуществлять их анализ и переносить на реальные условия, в соответствии с которыми корректировать полученную информацию.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология /Под ред. Д. Б. Эльконина. — М., 1984.
2. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М., 2004.
3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.
4. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М., 2002.
5. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2ая Российская конференция по экологической психологии. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. - С. 172–176.

Пригожина К.Б.

Кандидат педагогических наук, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

«МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»

Аннотация

Публикация посвящена рассмотрению и анализу способов организации процесса обучения иностранному языку для специальных целей на основе изучения культуры и ее основных параметров. Цель статьи – выделение этапов формирования межкультурной компетенции и описание задач, решаемых на каждом этапе.

Prigozhina K.B.

PhD in education, Plekhanov Russian University of Economics/ Department of Foreign Languages, Moscow, Russia

INTERCULTURAL DIMENSIONS OF TEACHING AND LEARNING IN AN LSP COURSE

Abstract

The article aims to identify and clarify the ways of integrating culture and its dimensions into the context of an LSP course. Special attention in an LSP course is to be paid to raising students' cultural awareness as well as structuring and comparing culture concept frames, which will further determine the choice and flexibility of behavioural strategies.

Key words: culture concept frame, intercultural dimensions, intercultural competence, LSP course.

In today's world an increasing number of companies are facing intercultural challenges due to the economic globalization and the opening of new markets. Professionals in the global business environment deal with different values, behavioural norms, and ways of perceiving reality as they are involved in intercultural communication with partners. Consequently, intercultural competencies have become important for a larger number of people than ever before. As diversity of cultural values is penetrating into and influencing professional intercultural communication, intercultural dimensions are supposed to be introduced into teaching process in an LSP course. In order to prepare students for effective intercultural communication, it is necessary for teaching professionals to identify, clarify, and find the most effective ways to integrate culture and its dimensions into the context of LSP course.

Since the aims of any LSP course are rather straightforward, it has to focus on satisfying clearly defined specific needs of students, with clearly structured course program. Special attention of an LSP course is to be paid first of all to raising cultural awareness of students. Therefore, it is important to focus on structuring and comparing culture concept frames, which will further determine the choice and flexibility of behavioural strategies.

To interact effectively and efficiently in the intercultural environment it is essential to be aware of all the cultural factors that affect communication processes. Among these factors are three primary cultural dimensions – the languages, the physical factor, and the psychological factor [2]. These three dimensions of culture are interdependent (Fig. 1). Reference [3], who introduced cognitive approach to studying culture, states that different cultures structure knowledge differently. These differences determine aspects of behaviour and communication. The language dimension is used as a verbal/nonverbal code/mode to convey the idea (or meaning) that is influenced by cultural peculiarities, shaped and transformed psychologically. The psychological dimension relates to our knowledge, beliefs, and mental activities, and can therefore be categorized to implicit cultural layer. The language and the psychological dimensions are reflected in a person's behaviour within a certain environment – the physical dimension.

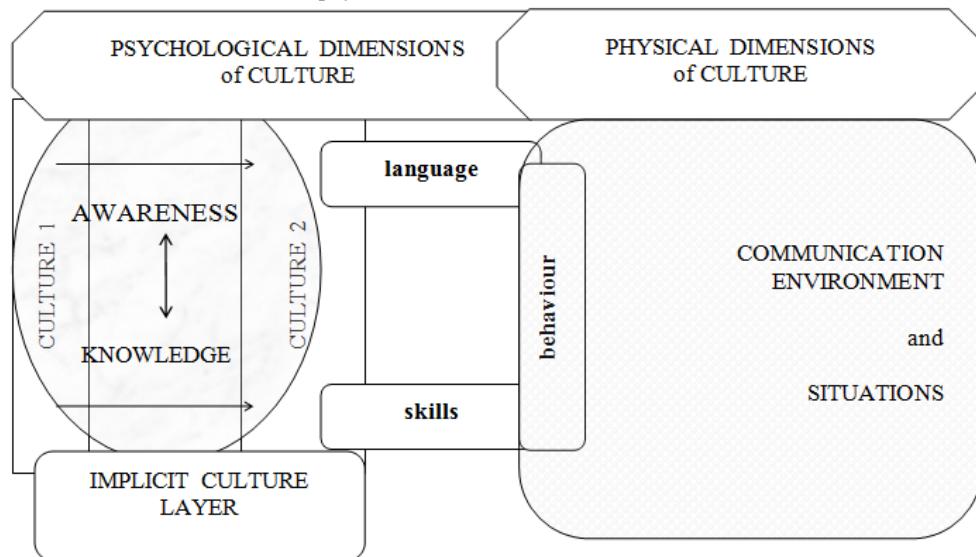


Figure 1. Intercultural Dimensions in Communication Processes

Intercultural dimensions, if considered in combination, contribute to the development of intercultural competence in students within language learning processes. Culture cannot be taught, it can be perceived. For this reason, it is essential for any LSP course first of all to raise cultural awareness, enrich cultural knowledge, and make attitudes to cultures and assumptions about culture peculiarities more flexible. It appears therefore that structurally intercultural competence includes: cultural awareness; values, beliefs and attitudes (implicit culture layer); knowledge, and skills.

Analyzing and comparing cultural dimensions students develop essential perceptive and cognitive skills that will facilitate their real life intercultural communication, help them to make accurate judgments regarding culture profile of business partners, and choose appropriate behavioural and communicative strategies.

In the course of interaction we deal with a person of a certain culture background in a particular communication environment rather than with cultural dimensions as such. It is therefore essential to develop in students skills of perception, comparison and analysis of how cultural

dimensions are reflected in a personality during a conversation. In other words, within an LSP course we need to teach students how to work out culture profile of the partner in the process of intercultural communication.

Intercultural dimensions introduced in an LSP course as well as skills of their accurate perception, cognition, analysis, and appropriate use in a certain communication environment are integrated within the course into intercultural competence. As a result, we can develop students' substantial level of intercultural competence, enough for accurate perception and analysis of intercultural dimensions, and the skills of interaction.

There are two basic approaches to learning about culture: the cognitive and the experiential. It is important to combine the two approaches within the course with the help of a complex interdisciplinary approach to language teaching.

Intercultural Dimensions – what exactly we teach

The first stage of the course appears to be the perception stage when students get familiar with cultural diversity through short video presentations, questionnaires or visuals. They find out how well they are aware of cultural diversity and what is yet to be learned. At this stage it is important to present the information on intercultural dimensions in comparison, giving room for cognitive processes and skill development.

Culture can be studied from two different perspectives: by people who live in this culture (“insider perspective”) or by those who encounter it through language learning (“outsider perspective”) [4]. Intercultural communication is influenced mainly by implicit culture layer though perceived from “outsider perspective”.

Ability to interact effectively and efficiently in the intercultural environment requires awareness of all the cultural factors that affect the communicative process.

Socializing within the cultural environment contributes to gaining knowledge that shapes, modifies and transforms the psychological dimensions of culture. Intercultural communication presupposes analysis and comparison of dimensions of all the cultures involved. Socializing within one culture and between cultures influences one's cultural awareness making it more flexible, on condition that intercultural dimensions are perceived, compared and analyzed before and during interaction. Based on the skills of accurate perception, comparison and analysis of cultures people choose appropriate language style and structures as well as behavioural strategies in a particular communicative situation.

Working on analyzing and comparing cultural dimensions students develop essential perceptive and cognitive skills that will facilitate their real life intercultural communication, help students to make accurate judgments regarding culture profiles, and choose appropriate behavioural and communicative strategies.

Intercultural dimensions –how we teach

At the second, interaction, stage we emerge in communication situations with cultural dilemma, which requires from students sufficiently developed skills integrated into intercultural competence.

Since intercultural competence is closely connected to communication, its structure may be based on the structure of any communication process that includes perception, cognition, and interaction stages. Fig. 2 represents the structure of intercultural competence that we are trying to develop in an LSP course.

When intercultural dimensions are introduced in the LSP course we do not teach them to students. Instead, we make students aware of culture differences; raise cultural awareness by developing their perceptive skills. This is followed by cognition processes of comparison and analysis of the presented intercultural dimensions. As a result, we develop in students a substantial level of intercultural competence.

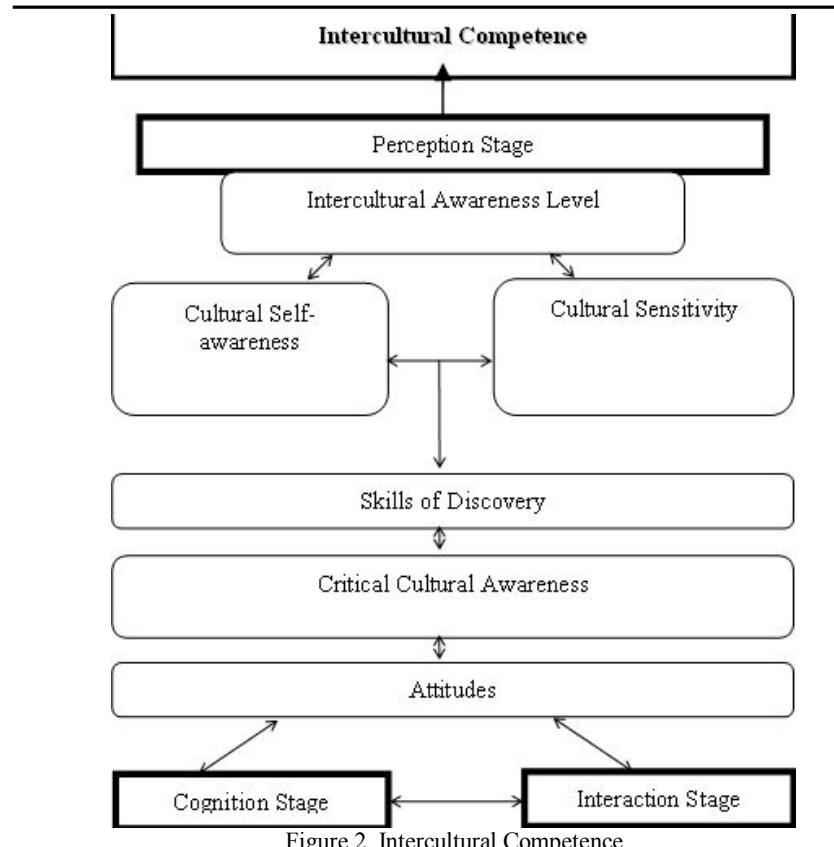


Figure 2. Intercultural Competence

There are two basic approaches to learning about culture: cognitive and experiential. It is important to combine the two approaches within the course. In an LSP course, when students have encountered situations of misunderstanding and culture shock, it is more reasonable to begin with perception and cognition.

The first stage of the course is the perception stage when students get familiar with cultural diversity through short video presentations, questionnaires, visuals. At this stage it is important to present the information on intercultural dimensions in comparison, giving room for cognitive processes and skills development. At the interaction stage we involve our students in communication situations with a cultural dilemma and introduce them to intercultural dimensions in their practical 'real-life' implementation. At this stage we would give preference to the types of situations when one team representing its home organization is confronted with other teams from subsidiaries or likely joint-

venture partners. In other words, an LSP course introducing intercultural dimensions may prove to be more successful if it uses a 'recognize, understand, and adjust approach' to cultural studies using role-plays or simulations. Such integrative approaches to introducing intercultural dimensions in an LSP course may help to develop skills of perception, cognition and interaction.

Литература

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. 2001. Cambridge: Cambridge University Press. P. 3.
2. Borden, G.A. "Cultural Orientation: An Approach to Understanding Intercultural Communication". Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1991. P. 171.
3. Glen, E.S. "Man and Mankind". Norwood, NJ: Ablex. 1981.
4. Bassnett, S. (ed.) "Studying British Cultures: An Introduction". London: Routledge. 1997
5. Byram, M. "Cultural Studies in Foreign Language Education". Clevedon: Multilingual Matters. 1989. PP. 40 – 41.

Рослякова С.В.

Кандидат педагогических наук, Челябинский государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕЛИНЕЙНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье представлено обоснование нелинейного учебного процесса в качестве условия повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков.

Ключевые слова: формирование познавательной компетентности, нелинейный учебный процесс.

Roslyakova S.V.

Ph. D. Education, Chelyabinsk Stat Pedagogical University

ORGANIZATION OF NON-LINEAR LEARNING PROCESS AS A CONDITION OF THE EFFECTIVENESS OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS ADOLESCENCE

Abstract

The paper presents the rationale of non-linear learning process as a condition of increasing the efficiency of the formation of cognitive competence in modern teenagers.

Keywords: formation of cognitive competence, non-linear learning process.

Процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста при всей своей целеустремленности, последовательности требует соблюдения ряда условий необходимых и достаточных для его эффективного осуществления.

Под условием в общеупотребительном смысле понимают «обстоятельство, от которого что-либо зависит», «обстановку, в которой что-либо происходит» [4, с. 671]. С точки зрения философии условие выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условие – это среда, в которой предмет возникает, существует и развивается [1]. В педагогике под условием понимают «меру педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [8, с. 123].

Исходя из определения понятия «условие» и результатов анализа ряда исследований, в которых рассматриваются условия педагогического процесса (Н.А. Соколова [5], Н.В. Уварина [6], Н.О. Яковлева [8] и др.), можно заключить, что оно: а) является внешним, дополняющим фактором по отношению к процессу; б) должно специально создаваться для его существования и развития; в) призвано создать оптимальную среду для развития педагогического процесса, не усложняя при этом сам процесс.

Педагогические условия, по мнению Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой, являются выражением закономерности эффективности, так как вскрывают объективные связи между различными сторонами изучаемого объекта и факторами, влияющими на результативность его функционирования. Эффективность педагогического процесса определяется «исходя из оценки степени достижения цели и затрат на ее достижение» [8, с. 189].

В рамках данной статьи мы бы хотели рассмотреть в качестве условия повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста организацию нелинейного учебного процесса в школе.

Нелинейные явления традиционно исследуются математикой, естественными науками. В настоящее время они стали объектом изучения и гуманитарных наук, в том числе и педагогики.

О нелинейности в образовании заговорили в связи с актуализацией идей синергетического подхода, с позиций которого система характеризуется наличием множества вариантов и возможных путей развития, а также способов ответных реакций системы на воздействия извне [8].

Идеи о нелинейном процессе обучения стали появляться в работах ученых в XXI веке. Его противопоставляют линейному обучению, характеристики которого связываются с классно-урочной системой, воздействием учителя на ученика, четкими временными рамками урока. Нелинейное обучение описывают через следующую совокупность признаков: признание субъектности и учителя, и ученика; симметричность коммуникации; возможность обращения к образовательному ресурсу и педагога и обучающегося; необходимость целеполагания и конструирования учебно-познавательной деятельности; продуктивность деятельности; наличие открытой образовательной развивающей среды (О.Б. Даутова) [2].

Учитывая сказанное о нелинейности в обучении исследователями, представим собственное видение нелинейного учебного процесса, который способствует повышению эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Понятие «линейный» в словаре С.И. Ожегова трактуется как «имеющий вид линии, расположенный в линию, по линии или действующий по линии» [4, с. 270]. Как правило, линейный рассматривают как синоним словам «прямой», «без изгибов», «прямолинейный». Соответственно антонимичным ему является понятие «нелинейный», отражающее движение не по прямой; наличие нескольких путей, способов движения, обходных путей, нескольких вариантов. Как отмечает Е.В. Яковлев, мировоззренческом плане идея нелинейности связана с идеей многовариантности, альтернативности и наличием выбора из имеющихся альтернатив [8]. Эти характеристики, с нашей точки зрения, должны быть присущи и учебному процессу.

Для описания нелинейного учебного процесса охарактеризуем его цель, сущность, принципы, признаки и результат.

В нашем исследовании цель организации нелинейного учебного процесса связана с созданием условий для повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Нелинейный учебный процесс, с нашей точки зрения, должен строиться на основе двух *принципов*: принципа социокультурной обусловленности и личностно ориентированной направленности.

Принцип социокультурной обусловленности связан с появлением нового типа общества – информационного и формированием нового типа личности – человека, растущего в этом обществе и являющегося его порождением – более свободного в поведении, с повышенным стремлением к самостоятельности, имеющего множество источников информации, обладающего клиповым и геймерским мышлением и другими особенностями, требующим новых подходов в его обучении и воспитании. Согласно

сказанному, данный принцип предполагает: а) учет педагогом тех изменений, которые произошли в обществе, культуре, человеке; б) учет требований общества и государства, выраженных в новом стандарте школьного образования (2011 г.), законе РФ «Об образовании в РФ» (2013 г.) и др., касающихся новых подходов к образованию, обучению и воспитанию современных детей.

Принцип личностно ориентированной направленности связан прежде всего с интересами и возможностями самих подростков и предполагает: а) создание условий для продвижения школьника по своему образовательному пути на основе дифференциации и индивидуализации обучения; б) наличие у учителя вариативного методического сопровождения учебного процесса и индивидуализированного мониторинга личностных достижений учащихся; в) работу с подростками с учетом их возрастных особенностей, а также изменений их ценностных ориентаций, познавательной сферы, отношения к учебной деятельности.

Сущность нелинейного учебного процесса мы видим в выходе за рамки традиционной структуры и содержания учебного процесса, формального общения, урока, а именно: в новом статусе учителя и учащихся, новой характеристике их совместной деятельности, в создании среды для самоуправляющейся деятельности учеников и организации сопровождающей деятельности педагога, воспитывающего любовь к познанию, ответственность за результаты своей и общей деятельности. Цель реализации нелинейного учебного процесса – успешность подростка в учебно-познавательной деятельности.

Сыгравшись на идеи О.Б. Даутовой [2], отметим признаки нелинейного учебного процесса:

1. В связи с тем, что учитель перестал быть единственным и авторитетным источником информации для современных подростков, должен измениться его статус с транслятора знаний на тьютера, помогающего ученику усваиваемую информацию понимать, ранжировать, инъектировать в собственную деятельность, пройти путь к статусу «субъект познавательной деятельности, готовый обучаться на протяжении всей жизни».

2. Согласно утверждению исследователей [3; 7], что современный подросток проявляет большее стремление к самостоятельности, заинтересован в получении хорошего образования, учебно-познавательная деятельность должна носить совместно-разделительный характер, что значит понимание и осуществление каждым из ее участников в рамках взаимодействия своих функций. Ведущую роль играет учение, в котором школьник самостоятелен в формулировке цели деятельности, отборе учебного материала, в выборе параметров оценивания своей работы и проведении этого оценивания. Учение в таком учебном процессе должно осознаваться школьниками не как «отбывание времени на занятии», а возможность продемонстрировать личные достижения в процессе познания предмета, как личностно-значимая деятельность. Учитель является проектировщиком образовательной среды, разработчиком информационного ресурса, консультантом; основная функция учителя – поддержка и сопровождение учебно-познавательной деятельности учеников; он – тьютер, помогающий подростку в познании окружающего мира и себя. Причем деятельность участников учебного процесса – это обмен опытом людей, рожденных в разные эпохи – индустриальную и информационную. Этот обмен позволяет сократить разрыв между учителем и учениками, учителю стать ближе к представителям поколения Next, отвечать их ожиданиям, а ученикам – освоить полезный для них опыт познавательной деятельности.

3. Структура процесса не имеет жестких границ – организационно-временной единицей выступает не урок, а временной отрезок, необходимый для решения задачи; она связана с выполнением подростками индивидуальных и коллективных заданий в течение необходимого на их выполнение времени, запланированного самим учеником (что формирует степень ответственности подростка); данное положение обязывает педагога работать с учениками в свободном режиме: он не ограничен рамками учебного занятия, а включает общение по предмету в школе после занятий, в сети Интернет и др. Нелинейность как многовариантность проявляется в сочетании индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности учащихся, участии их в групповых и парных проектах и др. При этом основным способом общения является диалог, организуемый не только между учителем и учеником, но главным образом между учащимися – в парах, группе, что позволяет преодолеть проявляющиеся у современных подростков страхи, связанные с общением, стремление к одиночеству, ярко выраженное стремление к индивидуализации [3; 7].

4. Содержание процесса специфично тем, что ориентировано на работу со школьниками по индивидуальным планам развития (подготовки по предмету или междисциплинарного характера) в рамках индивидуально-коллективной деятельности (что соответствует возрастным предпочтениям подростков), нацеленным на познавательное движение подростка по собственному образовательному пути (по своей образовательной траектории).

5. Учебное пространство – пространство, необходимое обучающемуся для решения учебной задачи: индивидуальный стол, учебный кабинет, библиотека, компьютер, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т.д.

6. Используемые ресурсы: информационный ресурс включает различные источники информации: учебник и другие виды учебной литературы, Интернет, телевидение; учителя и специалисты; коммуникативный ресурс – учитель, родители, ученики, одноклассники и др.; связан с ориентацией на возрастание роли личностного коммуникативного ресурса ученика, формирование его способности работать в команде; расширение социального партнерства в области образования; сменой характера коммуникации в системе «учитель–ученик» [2].

7. Организация нелинейного учебного процесса включает максимальное использование возможностей основных, дополнительных и вспомогательных форм организации учебного процесса (домашних заданий, факультативов, экскурсий, семинаров, олимпиад, конференций и др.). Использование этих форм, во-первых, снимает нагрузку с урока как единственного места встречи учителя и учащихся, демонстрации и проверки знаний последних; во-вторых, позволяет создать условия для реализации практико-ориентированного обучения, расширенной познавательной практики; в-третьих, предоставляет возможность для свободного диалога, позволяя уйти от преобладающей роли преподавания в учебном процессе к осуществлению различных форм взаимодействия – очень важных для учеников подросткового возраста.

Кроме того, в организации нелинейной модели учебного процесса полезно создание союза школы и учреждений дополнительного образования. Специфика этого направления связана не с соперничеством школы и учреждений дополнительного образования за ученика и его достижения, а в стремлении к согласованным действиям в работе по выявлению, развитию и формированию их компетенций в познавательной деятельности. При этом необходимо ориентироваться не только на тех учеников, которые уже исследуют, пишут проекты, защищают свои работы, а на подростков, не имеющих учебной мотивации, интереса к познанию.

Нелинейность процесса обучения должна заключаться во взаимосвязи и взаимодополнении деятельности педагогов школы и учреждения дополнительного образования, в выходе обучения за пределы урока и школы, в получении помощи от разных образовательных систем, в том числе и от системы дополнительного образования.

8. Результат нелинейного учебного процесса – компетенции ученика подросткового возраста в решении предметных и личностных задач на основе развития опыта учебно-познавательной деятельности, умения учиться, которые позволят продолжать обучение на протяжении всей жизни и быть успешным человеком.

Подводя итог сказанному в статье, отметим, что реализация условия, связанного с организацией нелинейной модели учебного процесса в формировании познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, позволит, с нашей точки зрения, получить новый качественный результат в этом процессе, что обусловлено сменой позиции учителя и ученика в нем, изменением

временной и пространственной единиц учебного процесса, максимальным использованием возможностей информационного и коммуникативного ресурсов; сочетанием основных, дополнительных и вспомогательных форм организации учебного процесса; привлечением возможностей дополнительного образования и согласования деятельности с ним в интересах подростка.

Литература

1. Алексеев П.В. Философия: учеб. – М. : Проспект, 1998. – 563 с.
2. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – СПб, 2011. – 49 с.
3. Лысиченкова С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 428–431.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство Мир и Образование», 2010. – 736 с.
5. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 306 с.
6. Уварина Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: монография. – Челябинск: Взгляд, 2007. – 296 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психологопедагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 5–12.
8. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

Свирилова Н. В.

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск
ЖИЗНЕНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация

В статье раскрывается необходимость и возможность использования потенциала дополнительного образования в организации жизнедеятельности детского коллектива.

Ключевые слова: личность, жизнедеятельность, деятельностный подход, воспитательный коллектив.

Sviridova N. V.

PhD in pedagogical sciences, docent, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

LIFE ACTIVITY OF A GROUP OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract

The article reveals the necessity and possibility the possibility of using the potential of additional education in the organization of life of a group of children.

Keywords: personality, life activity, activity approach in education, the educational team.

Десятилетиями отечественная общеобразовательная школа, в силу своей специфической функции, направленной в первую очередь на обучение детей основам наук, не предполагала введение детей в широкий жизненный контекст ситуаций, обстоятельств, событий. Оторванность теоретических знаний от практической деятельности, от реальности жизни не затрагивала личность ребёнка, не давала «пищи» для духовного роста личности. Кроме того, вследствие реформ 90-х – начала 2000-х годов, оказался утраченным статус классных руководителей, понизилось значение воспитательной работы в школе, что в комплексе привело к кризису духовно-нравственного развития подрастающего поколения.

Согласно новым образовательным стандартам, воспитательная деятельность в общеобразовательной школе вернула себе статус, сопоставимый по значению с результатами учёбы. Учителя-предметники должны вновь стать педагогами-воспитателями, освоить методы включения детей и подростков в значимые формы социокультурной деятельности, вспомнить способы «превращения» школьного класса в воспитательный коллектив, обеспечить получение школьниками опыта жизнедеятельности в самых разнообразных сферах. В этой ситуации актуализируются исследования отечественных педагогов и психологов, посвящённые вопросам организации жизнедеятельности, как отдельной личности, так и воспитательного коллектива.

Вопросы жизнедеятельности с точки зрения педагогической науки ещё в 80-х годах ХХ в. рассматривала М. Г. Казакина, которая впервые ввела научное понятие «жизнедеятельность воспитательного коллектива». Она трактовала его как «сложное, многогранное социальное и психолого-педагогическое явление, которое аккумулирует в себе деятельность и общение, объективные и субъективные отношения, духовно-нравственый потенциал коллектива и личности» [4, с. 12]. По мнению Казакиной М. Г., для того, чтобы воспитательный коллектив мог выступить источником духовно-нравственного развития и формирования ценностных ориентаций личности, он должен обеспечить детям жизнедеятельность определённого свойства. Эта деятельность «должна быть эмоционально насыщенной, захватывающей, «интересной», удовлетворять потребность в сильных и ярких переживаниях, отличаться высокой идейностью, творческой активностью личности... В этом случае в коллективной жизнедеятельности окажется возможным реализовать важнейшие отношения человека к миру (общественные отношения), вызвать развитие его разносторонних способностей» [4, с. 13].

Психолог К. А. Абульханова – Славская в своих трудах использовала понятие «жизнедеятельность» для раскрытия временной характеристики развития личности [2]. Она подчеркивала, что «жизнедеятельность есть тот процесс, специфика которого задаётся участием, способом организации, активностью личности... это масштаб анализа личности, при котором улавливается её развитие» [1, с. 133]. Для Абульхановой – Славской жизнедеятельность складывается не только из познания, общения и труда, но и из отношения личности к этим трём сферам. А на это отношение влияет социум в форме общественной организации деятельности. Таким образом, понимание жизнедеятельности в психологии развития личности выделяет общественную сущность деятельности.

Опыт организации коллективной жизнедеятельности воспитанников детских объединений рассмотрен нами на примере детского музея учреждения дополнительного образования [4]. Основываясь на приведённых выше теоретических исследованиях и опыте таких выдающихся педагогов, как А. С. Макаренко и С. А. Шмаков, мы проводили многолетний формирующий педагогический эксперимент. Наши исследования позволили проследить позитивную динамику развития таких сфер жизнедеятельности личности, как когнитивно-креативная, социально-коммуникативная, эмоционально-волевая, сферы ценностных ориентаций.

В современной педагогической ситуации модернизации образования, обращение к педагогическому потенциалу дополнительного образования, может дать детям и подросткам возможность выбора видов деятельности, привлечь стилем неформального общения и творческой, доброжелательной атмосферой. Педагоги, пользуясь возможностью корректировки дополнительных образовательных программ с учётом индивидуальных способностей и уровня развития ребёнка, могут создать систему эффективной организации жизнедеятельности детей и подростков в общеобразовательной школе. В этих условиях главным станет развитие ребёнка как субъекта жизнедеятельности, акцент будет сделан на становлении и развитии его личности, – так будет реализован деятельностный подход в личностно-ориентированном образовании.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии : сборник / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; редкол. К. А. Абульханова-Славская (отв. ред.) [и др.] – М., 1989. – 210 с.
3. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьника и их формирование в коллективе : учеб. пособие к спецкурсу. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 84 с.
4. Свиридова Н. В. Традиция участия родителей в жизнедеятельности детского музея // Организация целостной образовательной среды ученика как результат взаимодействия семьи и школы : IV гор. науч.-практ. конф. руководителей музеев образоват. учреждений. – Новосибирск, 2008. – С. 18–21.

Сенцов А.Э.

Старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет

ИНОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

В данной статье научно-исследовательская работа магистрантов технического вуза рассматривается в контексте инновационных изменений в современном образовании. Автор говорит о том, что исследовательская работа является одним из механизмов интеграции высшего профессионального образования в современное инновационное общество.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, магистранты технического вуза, интеграция высшего профессионального образования.

Sentsov A.E.

Senior lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University

INNOVATIVE APPROACH TO THE RESEARCH WORK OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS STUDYING AT MASTER'S PROGRAM

Abstract

In this article the author investigates the research work of technical university students studying at Master's programs in the context of innovative changes in modern education. The author proves that research work is one of the mechanisms for the integration of higher professional education into a modern innovative society.

Keywords: research work, higher education institution Master's degree students, integration of higher professional education.

Исследования выполнены в рамках государственного задания «Наука», тема № 6.2158.2011 «Исследование теории адаптации науки и высшего профессионального образования в условиях инновационных преобразований общества».

В настоящее время особо актуальным для магистерской подготовки в техническом вузе является вопрос о повышении ее качества. Это обусловлено изменением запроса современного инновационного общества на высококвалифицированных специалистов, «которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [1. С. 4].

Основной задачей магистерских программ в техническом вузе является углубление специализации по определенному профессиональному направлению. Обучение в магистратуре является важным этапом становления профессионального исследователя, ступенью, ведущей молодого ученого к докторскому исследованию. Именно поэтому научно-исследовательская работа имеет высокую важность для студентов, обучающихся по магистерской программе в техническом вузе.

Инновационный и динамичный характер современного образования, изменение общей направленности педагогической деятельности обострили основное противоречие в содержании научно-исследовательской работы: между традицией усваивать нормы и предписания, обеспечивающие высокий уровень предметных знаний и умений у учащихся, и необходимостью разрешать постоянно возникающие в живой практике ситуации затруднения и неопределенности, требующие включенности исследовательской компетентности. Это означает, что в процессе научно-исследовательской работы в рамках магистратуры в вузе начинают меняться содержание, подходы, технологии, позволяющие выйти будущему ученому на исследование как способ собственной профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность необходима магистранту для понимания, проявления, определения условий профессиональной деятельности. Выполнение исследовательских заданий позволяет подвести к новому виду работы: исследовательскому проектированию.

Исследовательское проектирование — это определенное содержание деятельности, которое строится и осуществляется с помощью исследовательских действий. Проектирование предполагает создание таких условий, когда у студентов будет сформировано отношение к осуществляющей ими деятельности как деятельности образовательной, позволяющей в свою очередь построить свою научную деятельность. Выполнение проекта осуществляется в совместной деятельности, через совместные действия, которые «порождают мотивы, установки, моральные нормы», выступают, «как культурные орудия развития личности» [2. С. 52].

Если рассматривать исследовательскую деятельность как деятельность, направленную на образование «субъектом места своего присутствия» в собственном образовании в процессе исследования, тогда происходит смещение акцентов в организации ее изучения и включения студентов в эту деятельность.

Вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу в процессе обучения в магистратуре становится их новообразованием в тот момент, когда они начинают не «воспроизводить» знание, а «строить» его, выполняя исследовательские проекты. Причем исследовательские шаги, которые они предпринимают, становятся для них жизненно необходимыми. У студентов появляется инициатива, самостоятельность, организованность, необходимость в коммуникации, толерантность, позиционированность.

Вовлеченность магистранта в исследование как способ изучения и «присвоения» знаний несет за собой изменения в профессиональной деятельности: создается устойчивый мотив к самосовершенствованию; появляется интерес к экспериментированию, изучению различных точек зрения на отдельные аспекты в организации обучения.

Происходят изменения и в собственном образовательном пространстве магистранта — появляется личностная заинтересованность в построении знания, так как оно является «порождением мысли и переживаний». Но для этого необходимо, чтобы научно-исследовательская работа была органично включена в процесс обучения по магистерской программе в техническом вузе.

Подобное включение позволяет обеспечить адаптацию современного высшего профессионального образования, его интеграцию, в инновационную среду современного высокотехнологического общества.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / под ред. А. Кушнира. – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.
2. Асмолов А. Образование как ценностное полагание: диалог между педагогикой сотрудничества и культурно-исторической психологией // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 48-52.

Синюков В.В.

Соискатель, Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия» им.профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина (г. Воронеж)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВОЕННОГО ВУЗА – СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕТРОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА

Аннотация

В настоящей статье приведена методика разработки оптимального перечня учебных дисциплин и формирования учебного плана подготовки специалистов-метрологов в военном вузе на основе применения метода факторного анализа.

Ключевые слова: компетенция; профессиональная компетентность; факторный анализ.

Sinyukov V.V.

Competitor of a scientific degree, Air Force Education and Research Center «Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy» (Voronezh)

IMPROVEMENT PREPARATION GRADUATES OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION – SPECIALISTS METROLOGISTS ON THE BASIS APPLICATION METHOD OF THE FACTOR ANALYSIS

Abstract

The technique development optimum is given in the present article the list subject matters and formation the curriculum preparation of spetsialistov-metrologists in military higher education institution on the basis of application method the factor analysis.

Keywords: competence; professional competence; factor analysis.

Переход высшего профессионального образования в военном вузе (ввуз) от квалификационной модели специалиста к компетентностной характеризует современный этап в системе высшего профессионального образования. Компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую его будущую деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса [1]. Анализ ФГОС ВПО нового поколения позволил установить, что не все предлагаемые в нем компетенции соответствуют современным требованиям войск, а часто охватывают только «способность» выполнять различные виды профессиональной деятельности. Профессорско-преподавательский состав ввузов испытывает затруднения при составлении учебных программ профессионального цикла: сколько учебного времени необходимо выделить на формирование той или иной компетенции, какие компетенции формирует учебная дисциплина, из набора каких компетенций и в каком количестве состоит профессиональная компетентность выпускника, соответствующего современной потребности войск.

Одним из путей решения проблемы выявления требуемых профессиональных компетенций выпускника ввузов и формирования компетентностного плана подготовки является анализ задач профессиональной деятельности специалиста, опрос (анкетирование) экспертов по оценке значимости успешного решения этих задач для профессиональной деятельности с последующим применением современного метода статистической обработки экспериментальных данных – факторного анализа. Используя результаты обработки, появляется возможность выявить в количественном отношении требуемые группы профессиональных компетенций, сформировать на их основе профессиональные компетенции и произвести конструирование новых учебных дисциплин и учебных планов профессионального блока.

Целью статьи является выработка методики применения результатов обработки экспериментальных данных значимости решаемых задач специалистом-метрологом с помощью метода факторного анализа для разработки оптимального перечня изучаемых дисциплин и формирования учебного плана. Для решения проблемы выявления наиболее значимых групп профессиональных компетенций выпускника ввузов специалиста-метролога применена обработка с помощью метода факторного анализа задач профессиональной деятельности специалиста, составленных на основе анкетирования экспертов по оценке значимости успешного решения этих задач для профессиональной деятельности.

Исходные данные для обработки методом факторного получены из опроса групп экспертов: представителей заказчика, воинских частей, профессорско-преподавательского состава ввузов. Данные эксперты, используя требования действующих нормативных, руководящих документов и личный опыт руководства подчиненными, определили 17 наиболее значимых задач, решаемых выпускником-метрологом в войсках.

Эти задачи составили основу опросного листа для последующего анкетирования групп экспертов. В строках, разработанного опросного листа, указаны наиболее значимые задачи, а в столбцах – 6 степеней важности от «совершенно не значимо» до «очень значимо» и «определеняющее».

Затем проведено анкетирование группы экспертов, составленной из представителей командования трех метрологических воинских частей и профессорско-преподавательского состава ввузов в количестве 35 человек, в ходе которого опрашиваемые рассмотрели решаемые задачи и оценили их по степени важности. В процессе обработки результатов опроса степеням важности были присвоены коэффициенты от 0 до 5, в результате сформирована матрица 35×17, где количество строк соответствует числу опрошенных, а количество столбцов – числу решаемых выпускником задач.

Далее полученная матрица экспертного опроса обработана с использованием программы для ЭВМ «Факторный анализ» [2], реализующей математический аппарат метода факторного анализа [3]. В результате обработки исходных данных выделено 3 главных фактора, влияющих на успешность профессиональной деятельности выпускника-метролога. Наибольшее наполнение (факторную нагрузку) 1-го фактора составляют: 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17 задачи из листа опроса; 2-го фактора: 2, 3, 5, 7, 8; 3-го – 9.

На основе анализа полученных результатов сформулированы группы компетенций, выбраны названия факторов (групп компетенций). В ходе анализа процента исходной общности установлено, что 1 группа компетенций составляет 59,86 %, 2-я – 24,27 %, 3-я – 16,15 %.

Затем анализируются задачи, имеющие наибольшую факторную нагрузку по группам компетенций, и формулируются профессиональные компетенции с учетом современной потребности войск. При этом одна-две задачи составляют основу одной компетенции. При формулировании учитывается её практическая направленность и возможность реализации в ходе учебного процесса.

Следующим этапом является конструирование новых учебных дисциплин для формирования созданных компетенций. Каждая компетенция формируется одной-двумя учебными дисциплинами, при этом учитывается специализация подготовки метрологов.

Дисциплины становятся более ёмкими, их содержание часто охватывает направления учебной деятельности нескольких кафедр вуза. Сконструированные дисциплины строго соответствуют выявленным группам компетенций.

Для формирования профессионального блока учебного плана на основе полученных результатов используются наименования сконструированных дисциплин, процент исходной общности групп компетенций и факторные нагрузки наиболее важных задач решаемых выпускником-метрологом составляющих основу профессиональных компетенций.

Основываясь на результатах обработки исходных данных методом факторного анализа, учебное время на формирование групп профессиональных компетенций распределяется пропорционально их вкладу в процент исходной общности, время на формирование компетенций пропорционально факторным нагрузкам задач, решаемых выпускником составляющих их основу. Используя эти выкладки, появляется возможность составить учебный план, включающий новые учебные дисциплины и временные интервалы на их изучение.

Таким образом, использование метода факторного анализа позволило выявить профессиональные компетенции выпускника вуза специалиста-метролога требуемые современным метрологическим воинским частям и подразделениям и, применив представленную методику, разработать оптимальный перечень изучаемых дисциплин, а также сформировать учебный план с использованием полученных количественных соотношений.

Литература

1. Синюков В.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в военном инженерном вузе // В мире научных открытий. 2012. №9.3(33).

С. 28-39.

2. Могилев А.В., Дзюбенко О.Л. Синюков В.В. Программа для ЭВМ: Факторный анализ. ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) рег. №1116 от 09.11.2012 г.

3. Митина О.В., Михайловская И.Б. Факторный анализ для психологов. М.: УМК «Психология», 2001. 169 с.

Старчакова И.В.

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

В статье представлены особенности развития системы регионального непрерывного географического образования в современных условиях, то есть в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта. Стандарт определил новые требования к подготовке учащихся, поэтому требуется совершенствование подходов к системе образования, главным из которых является – системно-деятельностный подход.

Ключевые слова: непрерывное географическое образование, стандарт образования, системно-деятельностный подход.

Starchakova I.V.

Associate professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Transbaikal state

DEVELOPMENT OF SYSTEM OF REGIONAL CONTINUOUS GEOGRAPHICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS THE SUMMARY UNIVERSITY.

Abstract

Features of development of system of regional continuous geographical education are presented in article in modern conditions, that is in the light of requirements of the Federal state educational standard. The standard defined new requirements to preparation of pupils therefore improvement of approaches to an education system the main thing from which is – system and activity approach is required.

Keywords: continuous geographical education, education standard, system and activity approach.

Развитие системы регионального непрерывного географического образования в современных условиях напрямую зависит от нормативной базы, в том числе от стандартов образования. В 2010 году был принят Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее - ФГОС), который значительно отличался от предыдущего. Основу стандарта 2003 года составляла знаниевая парадигма. В новом стандарте утверждены не только требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования (личностные, метапредметные, предметные), но и требования к условиям реализации основной образовательной программы общего образования. В стандарте особо отмечается, что личностные результаты должны отражать формирование ценностных ориентаций выпускников, которые содержали бы их индивидуально-ценностные мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, убеждения, личностные качества.

Метапредметные (компетентностные) результаты связаны с освоенными учащимися универсальными способами деятельности, которые могут применяться как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

Под предметными результатами освоения основной образовательной программы общего образования подразумеваются освоенные учащимися при изучении учебного предмета знания, умения и специальные компетенции, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, ценностные установки, специфичные для изучаемой области знаний, в нашем случае, географической.

Анализ требований к условиям реализации основной образовательной программы общего образования дает возможность понять, что речь идет о вопросах подготовки кадров, материально-технического, учебно-методического и информационного обеспечения, то есть необходимо в школах создать современную образовательную среду. Именно наличие совокупности перечисленных условий обеспечит достижение целей общего образования в свете требований ФГОС.

Еще одним существенным отличием новых образовательных стандартов, ведущим к совершенствованию методической подготовки бакалавров географического образования, является системно-деятельностный подход.

В психолого-педагогической литературе встречается ряд определений понятия «подход». М.А. Галагузова и Ю.Н. Галагузова обобщили существующие определения и выявили ряд особенностей. Согласимся, что «...подход – это особая форма познавательной и практической деятельности; это рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения; это основание, которое выбирается неизменным в анализе и проектировании любого явления; это стратегия исследования изучаемого процесса; это базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога; это метод структуризации исследуемого объекта...» [1, с.12].

Учитывая проблему исследования, берем за основу, что подход – это особая форма познавательной деятельности.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [2, с.7]. Представляется возможным сделать однозначный вывод, что для реализации системно-

деятельностного подхода, а, значит и всей совокупности требований ФГОС, необходимо совершенствовать методическую подготовку будущих учителей географии.

Для выполнения требований стандарта учителю необходимо уметь работать не столько фронтально, сколько индивидуально, а также организовывать работу в малых коллективах. Поэтому, студентов необходимо научить организовывать системную познавательную деятельность, опираясь, прежде всего, на частично-поисковый и исследовательский методы обучения. Тем самым, у учащихся будут формироваться навыки творческой деятельности, в том числе самостоятельной.

Самостоятельная работа в условиях реализации требований ФГОС должна стать ведущим видом деятельности обучающихся, так как именно самостоятельная деятельность способствует исполнению парадигмы современного образования: «Обучение через всю жизнь». Поэтому возрастает значение формирования у студентов таких профессиональных компетенций как:

- готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;
- способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;
- способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса и др.

Без формирования профессиональных компетенций будущие учителя географии не смогут реализовывать требования ФГОС на практике, особенно в части личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы общего образования.

География, как школьный предмет, способствующий реализации требований ФГОС, имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, широкие межпредметные связи, базирующиеся на интегративной основе дисциплины. В географии четко выделены две предметные области – естественнонаучная (физическая география) и общественнонаучная (экономическая и социальная география). Это дает возможность вести преподавание, используя опорные и перспективные связи с биологией, физикой, химией, историей, экономикой и т.д.

Во-вторых, география – единственный школьный предмет, который способствует формированию единой целостной картины мира, что, несомненно, подтверждает ее мировоззренческий характер.

В-третьих, география использует широкий спектр средств обучения, вплоть до окружающей местности со всеми находящимися там объектами и учреждениями. Все это дает возможность организовывать с учащимися экскурсионную, научно-исследовательскую и проектную деятельность, в том числе краеведческой направленности.

В-четвертых, география имеет опыт десятилетий в реализации системно-деятельностного подхода, так как практические работы всегда занимали особое место в учебных программах. Поэтому, считаем, что в практике современного географического образования сложились условия для реализации требований ФГОС.

Перечисленные аспекты изменения процесса обучения в основной школе требуют новых подходов к подготовке и переподготовке учителей. Поэтому, для совершенствования методической подготовки учителей географии необходимы следующие условия:

- практико-ориентированная направленность всей работы со студентами, особенно в условиях бакалавриата, отличающегося уменьшением количества времени, отводимого на педагогическую практику;
- активная самостоятельная деятельность, в том числе исследовательская;
- внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий (ИКТ, модульная, рейтинговая и др.);
- включение студентов в волонтерскую педагогическую деятельность;
- использование дистанционного обучения различной целевой направленности;
- реализация межпредметного подхода, особенно в рамках профессионального цикла дисциплин;
- профориентационная работа и т.д.

Важно также, чтобы учителя школ, независимо от возраста и стажа педагогической деятельности, были заинтересованы и понимали необходимость в постоянном повышении квалификации, поэтому в регионе создается система непрерывного географического образования.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Структурными компонентами системы непрерывного географического образования в Забайкальском крае являются: Факультет естественных наук, математики и технологий Забайкальского государственного университета; Забайкальский институт повышения квалификации работников образования; Институт природных ресурсов, экологии и криологии Сибирского отделения Российской Академии наук. В ряде совместных инновационных проектов, обеспечивающих реализацию принципа «Образование на протяжении всей жизни», участвуют Министерство образования и молодежной политики краевой администрации; Городской комитет образования, Муниципальные образовательные учреждения города и края; ГНОУ «Забайкальский ботанический сад»; Детско-юношеский центр.

В основе функционирования региональной системы непрерывного географического образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику:

1. Гуманизма, который свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Принцип реализуется через создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека, то есть человек рассматривается как цель общественного прогресса;

2. Демократизма, предполагающий доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями. Принцип обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышения квалификации; означает равные права всех граждан, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья, на образование и развитие. Данный принцип предполагает демократизацию всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса;

3. Мобильности, выраженный в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Принцип ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий;

4. Опережения, опирающегося на научное прогнозирование, требующее более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности. Принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств подготовки и переподготовки специалистов, на включение инновационных подходов к этому процессу;

5. Открытости системы непрерывного образования, которая требует от учебных и прочих заведений и структур расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию.

Таким образом, для реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта основного образования в Забайкальском крае создана и развивается система непрерывного географического образования. ФГОС является нормативной базой и движущей силой процессов совершенствования регионального образовательного пространства.

Литература

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов //Педагогическое образование и наука. 2010. №6. С.12.

2. Пасечник В.В. Основы методической системы подготовки учителя в условиях новой образовательной парадигмы /Сборник научных трудов «Совершенствование школьной и вузовской методики преподавания биологии, географии, экологии». - М.: Изд-во МГОУ, 2012. С.7.

Тарасова О.А.¹, Образцова Л.В.²

¹Профессор, канд.пед.наук; ²Профессор, доктор пед.наук, Пятигорский государственный лингвистический университет
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности профессионального самообразования современного преподавателя вуза, средства и способы самообразования, обеспечивающие достижение личностного и профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства - высшего уровня педагогической культуры педагога..

Ключевые слова: самообразование, профессиональное самовоспитание, педагогическое мастерство, педагогическая культура.

Tarasova O.A.¹, Obraztsova L.V.²

¹Ph.D., Professor; ²Doctor of Sc., Professor , Pyatigorsk State Linguistic University

SELF-EDUCATION AS A KEY FACTOR IN INDIVIDUAL AND PROFESSIONAL ADVANCEMENT OF THE PRESENT-DAY UNIVERSITY TEACHER

Abstract

The article considers the peculiarities of the contemporary university teacher's self-education and outlines methods of and guidelines for individual and professional advancement as well as mastering the art of teaching - the highest achievement in the sphere of pedagogical culture.

Keywords: self-education, professional advancement, art of teaching, pedagogical culture.

Постоянная работа по самообразованию и самовоспитанию современного вузовского преподавателя приобретает особую актуальность в наши дни, когда возрастает значение компетентности, когда жизненный успех все больше зависит от уровня профессионализма и педагогического мастерства, умения плодотворно трудиться, использовать внутренние резервы личности, максимально развивать способность к творчеству. Утверждение К.Д.Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Исключительно актуальна сегодня и мысль о необходимости постоянного самосовершенствования преподавателя путем неустанной работы над собой. Властным требованием времени становится необходимость непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [1, 74].

Педагогическое мастерство начинает формироваться уже на адаптивном уровне освоения педагогической культуры. Однако мастером профессиональной деятельности педагог становится, лишь достигнув системно-творческого уровня освоения педагогической культуры, поскольку мастерство предполагает высокий уровень владения профессией, трудовыми навыками, увлеченность своим делом. Педагогическое мастерство выражается в продуктивном решении образовательных задач. Источником педагогического мастерства являются «профессиональные знания, педагогические способности, такие личностные качества педагога, как высокий уровень нравственности, духовное богатство, любовь педагога к делу и детям, а также владение педагогической техникой» [2,192].

В целом, компетентному преподавателю вуза, мастеру педагогического труда присущи такие качества творческой личности, как стремление к самореализации, т.е. наиболее полному развитию своих индивидуальных и профессиональных возможностей; увлеченность своей работой, отношение к профессиональной деятельности как к жизненно важной задаче, постоянная готовность к ее совершенствованию; готовность к решению жизненных и профессиональных проблем, поиску неординарных путей реализации педагогических задач.

Таким образом, педагогическое мастерство представляет собой синтез знаний, умений, навыков и личностно-профессиональных качеств педагога и свидетельствует о профессиональной компетентности учителя и преподавателя.

Современный преподаватель вуза должен постоянно стремиться к совершенствованию педагогического мастерства, постоянно пополнять свой собственный образовательный арсенал, ведь от его деятельности зависит качество образования. Естественно, что уровень его развития напрямую зависит от способности к саморазвитию, самообразованию. В педагогике такая работа над собой носит название самовоспитания и саморазвития.

Самообразование представляет собой специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей; непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются пробелы в духовном развитии человека [3,73].

Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптацию своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

В основе самообразования - личностный подход. В связи с этим, самообразование представляются как процесс, который регулируется личными мотивами педагога. Как правило, необходимость в самообразовании возникает тогда, когда у преподавателя вырабатывается способность анализировать свою деятельность критически, ставить перед собой профессионально значимые цели. Направленность саморазвития и его успех обусловлены способностью преподавателя к активной и целеустремленной деятельности. Самообразование также связано с развитостью у личности такого качества, как самостоятельность, понимаемого как способность мыслить, анализировать ситуации, принимать решения и действовать по

собственной инициативе, независимо от общепризнанных (авторитетных) взглядов. Однако самостоятельность носит позитивную окраску лишь при наличии у человека, в частности у педагога, высокой степени компетентности.

Особенности процесса самообразования вытекают из стремления педагога реализовать свои образовательные потребности, которые способствуют деятельности профессионала. Они обозначают направленность и степень необходимости преподавателя в совершенствовании определенных видов образовательной деятельности. Выраженность этих потребностей находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации, а также духовно-нравственного развития педагога. Она расширяется по мере достижения успеха в самообразовательной деятельности, основывается на наличие у педагога самообразовательных умений и навыков.

Обоснованность необходимости самовоспитания и самообразования исходит из активной и творческой природы человека, а также из понимания преподавателем процесса воспитания как организации такого взаимодействия, в ходе которого личность раскрывает свои потенциальные возможности. При этом имеется в виду личность не только студентов, но и самого педагога [4, 139].

Профессиональное самообразование, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Движущей силой и источником самообразования педагога может стать потребность разрешить противоречие между тем, что предъявляют общество, современная высшая школа к преподавателю, и уровнем его профессионализма. Профессионально-педагогическая направленность деятельности современного вузовского преподавателя – это система доминирующих мотивов, интересов, потребностей, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности. Устойчивая педагогическая направленность обеспечивает стремление быть хорошим педагогом, помогает преподавателю преодолевать препятствия и трудности в своей деятельности, заставляет их снова и снова изыскивать резервы повышения уровня педагогической культуры. Педагогическая направленность выражается как в отдельных педагогических ситуациях, так и во всей жизнедеятельности педагога. Она определяет восприятие действительности и логику поведения, весь облик педагога [5, 14].

Когда педагогическая деятельность приобретает в глазах преподавателя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самовоспитания. Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Правильно сформированный идеал учителя – условие эффективности его самовоспитания.

Кроме того, целью самовоспитания могут стать такие важные, профессионально значимые качества личности педагога, как деловитость, организованность, толерантность, настойчивость в достижении цели, принципиальность, самокритичность и др., теоретическая и методическая готовность к профессиональной деятельности, достижение более высокого уровня развития эстетической культуры, расширение духовного кругозора.

«Самообразование «через всю жизнь» – постоянная работа над самосовершенствованием, приобщением к культуре общечеловеческих ценностей, придания самому себе такого уровня образованности, когда «знаешь все о немногом и немного обо всем». Нельзя стать высоким профессионалом, не работая неустанно над расширением духовного кругозора.

Самообразование предполагает не только чтение профессиональной литературы. Важно быть в курсе новинок литературы, искусства, музыки, кино, знать современные подходы к развитию науки и общества. Особо значимыми при этом становятся умения самоорганизации, умения рационально распределять время. Для многих преподавателей Пятигорского государственного лингвистического университета в течение многих лет примером неустанного, «мудрого» самообразования была деятельность профессора кафедры педагогики нашего вуза Вячеслава Владимировича Макаева. Его отличали высокий профессионализм, широкая эрудиция, яркая, выразительная речь, необыкновенная память. Он подготовил свыше ста кандидатов и докторов наук, высококомпетентных специалистов в области образования не только в России, но и за рубежом. Своим ученикам, молодым преподавателям он неоднократно повторял, что каждый стремящийся к самосовершенствованию педагог должен не только регулярно изучать новинки научной литературы, но хотя бы несколько минут в день посвящать чтению хорошей поэзии, которая необыкновенно обогащает человека, открывает перед ним необозримую красочность бытия, творит симфонию разума, служит фактором его профессионального и общекультурного роста. Многим памятны его потрясающие лекции, в том числе та, которую 83-летний профессор Макаев провел однажды накануне 8 марта, когда он прочел наизусть более двадцати пяти стихотворений и по одному поэтическому произведению посвятил каждой студентке, присутствовавшей на занятии.

Профессиональная деятельность педагога требует постоянной работы над голосом – совершенствованием своего «рабочего инструмента», над развитием умений видеть аудиторию, владеть умением свободно излагать материал без опоры на конспект, передавать свое отношение к излагаемому [6, 227].

Результатом работы по самообразованию и саморазвитию являются позитивные изменения в личности и успешное продвижение в учебно-научной деятельности. Последнее проявляется в улучшении качества деятельности, в осознании своих успехов. Чем выше конкретные результаты деятельности, тем сильнее потребность в дальнейшем саморазвитии. Не менее значимым для формирования потребности в саморазвитии является осознание произошедших в себе изменений. Более всего заметны изменения в культурной и интеллектуальной сфере человека.

Итак, самообразование – это сознательная, целенаправленная планомерная работа над собой с целью улучшения своей личности. Самообразование, как правило, – длительный и сложный процесс, требующий усилий воли и характера. Обычно в процессе самообразования бывают спады из-за отсутствия привычки к систематическому труду, из-за неумения организовать себя. Высокие требования личности к себе на любом этапе профессиональной подготовки, преподавательской деятельности – залог осознанного стремления к самосовершенствованию. Профессиональное самообразование и самовоспитание вузовского преподавателя «через всю жизнь» можно определить как постоянное самосовершенствование путем неустанной работы над собой. Овладение основными способами и приемами профессионального саморазвития поможет педагогу продуктивно повышать свое педагогическое мастерство.

Литература

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 74.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. - С. 192.
3. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. – 2-е изд. – М., 2009. - С.73.
4. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб.пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – С. 139.
5. Образцова Л.В., Супрунова Л.Л., Тарасова О.А. Педагогические технологии в инновационном образовании: учебное пособие; под ред. Л.Л.Супруновой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – 319 с.
6. Супрунова Л.Л., Лидак Л.В., Тарасова О.А. Основы педагогического мастерства: уч. пособие. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С.227.

В статье рассмотрена технология организации волонтерского движения студентов высших учебных заведений. На момент написания данной статьи тема создания волонтерских объединений является значимой для социума, поскольку волонтерские движения - это отличный инструмент для оказания помощи нуждающимся гражданам.

Ключевые слова: волонтерское движение, организация, студенты.

Novikov A.S.¹, Treshchev A.N.²

¹Specialist; ² Specialist, Astrakhan State University

THE TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION OF THE VOLUNTEER ASSOCIATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

In this article the technology of the organization of the volunteer association of university students. At the time of this writing, the topic of creating voluntary associations is important for society, because voluntary movement - it's a great tool to help citizens in need.

Keywords: volunteer association, organization, students.

Изменения, всецело затронувшие современное общество в самых различных сферах жизни, будь то социальная, экономическая, политическая и культурная, так же требуют изменения в воспитании и мировоззрении выпускников высших учебных заведений. Современный студент должен быть мобильным, самостоятельным, динамичным и обладающим развитым чувством ответственности перед своей страной, для того, чтобы всецело формироваться самому и формировать общество вокруг себя, тем самым поднимая престиж и значимость Родины на международной мировой арене.

На сегодняшний день в Российской Федерации насчитывается более восьми миллионов студентов высших учебных заведений, большинство из которых не заняты ничем, кроме обучения. Одним из самых действенных методов объединения, воспитания обширного мировоззрения и культивирования вышеперечисленных качеств студентов является занятие волонтерской деятельностью.

Опираясь на позиции В.М. Монахова[1], мы рассматриваем технологию организации волонтерского движения учебной и культурно-спортивной направленности среди студентов ВУЗов как модель педагогического процесса, направленную на достижение высокого уровня знаний в их специализации, умений и навыков взаимодействия и эмоционально-психологической готовности волонтера к добровольческой деятельности.

Целью разработанной технологии явилось создание волонтерской организации с обязательным обеспечением комфортных условий для добровольца учебной и культурно-спортивной направленности, приносящей пользу не только обществу, но и участникам волонтерского движения.

Предлагаемый вариант технологии учитывает принципиальную особенность современного образования – предоставление волонтеру возможности выработать собственную траекторию подготовки к добровольческой деятельности и занять позицию личной ответственности за результаты своего труда. Поскольку общество испытывает острую нехватку разнообразной помощи, от физической до психологической, то труд волонтеров востребован как никогда.

Перед созданием волонтерского движения необходимо задать студентам ряд вопросов:

1. Будет ли труд волонтеров востребован в обществе?
2. Есть ли желающие среди студентов участвовать в добровольческой деятельности?
3. Чего именно хотят студенты от волонтерской деятельности?

И если вы получили удовлетворяющие вас ответы, такие как: перспектива дальнейшего трудоустройства, возможность приобретения профессиональных умений и навыков, возможность собрать материал для курсовой или дипломной работы, возможность личного роста и самореализации; понимание трудностей других и улучшить качество жизни других и себя самого, то можете приступать к созданию волонтерского движения.

Технология создания волонтерского движения делится на четыре этапа:

1. Задумать, то есть сформировать идею;
2. Проектирование, то есть создание четкого плана действий;
3. Реализация, то есть воплощение в жизнь задуманного и спроектированного плана;
4. Управление, то есть поддержание реализованного проекта, для осуществления его эффективной работы.

На этапе формирования идеи необходимо проанализировать потребности общества, государственную политику в отношении волонтеров, инициативу самих волонтеров, отношение ВУЗа к волонтерской деятельности. Исходя из вышеперечисленных факторов, можно сформировать идею о том, в каком направлении будет работать волонтерское объединение, будь то: культурное, спортивное, экологическое или иное направление деятельности. После того, как идея сформирована, можно переходить к этапу проектирования.

На этапе проектирования необходимо решить, кто будет входить в состав планируемого волонтерского движения. Это зависит от того, где будет создаваться объединение: на базе всего университета, института или же отдельного факультета. От этого будет зависеть количество участников и направление деятельности. Обычно в состав входят как студенты, так и преподаватели. Так же необходимо определить цели, задачи и направления деятельности планируемого волонтерского объединения. Как отмечают авторы технологического подхода к построению процесса обучения В.П. Бесpalко[30] и В.Я. Виленский[31], поставленные цели должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, диагностически заданными, систематизированными и полными без избыточности. Для определения целей, задач и направлений деятельности необходимо создать рабочую группу из числа активных студентов и преподавателей для того, чтобы досконально разработать все цели, задачи и направления деятельности, исходя из направления будущей работы. Так же рабочая группа может решить, кто будет входить в волонтерскую организацию и кто будет ей управлять. Обычно, это самый активный волонтер со стороны студентов и представитель руководства ВУЗа, например, декан или проректор. В обязательном порядке рабочей группой должны быть разработаны права и обязанности членов отряда и руководителей. Для того, чтобы поддерживать интерес студентов к волонтерской деятельности, рабочая группа может принять решение о введении поощрительных мероприятий, например, Волонтер года или какие либо обучающие командировки. Необходимо проработать план работы объединения исходя из выбранного направления деятельности, а также дать название вашему объединению.

На третьем этапе, этапе реализации, вы будете воплощать в жизнь ранее запланированные и спроектированные идеи. На этом этапе необходимо принять официальное Положение о деятельности волонтерской организации, куда входят:

1. Общие положения,
2. Цели и задачи волонтерского отряда,
3. Управление деятельностью и структура волонтерского отряда,
4. Права и обязанности членов волонтерского отряда,

5. Мотивация членов волонтерского отряда.

Положение должно быть согласовано с руководителем того структурного подразделения, где создается организация: декан, ректор и т.д. Далее необходимо получить разрешение ректора университета о создании волонтерской организации. Также ректор своим указом организует волонтерскую организацию, и приказывает утвердить положение о создании организации, а также разработать проектный план работы волонтерской организации. Для того, чтобы разработать проектный план у вас должны быть заказчики волонтерских услуг. Если их достаточно, то этот этап вы реализуете достаточно быстро. Обычно в начале создания волонтерской организации встает вопрос о том, как привлечь новых волонтеров. Для этого можно использовать следующие методы:

1. Набор в учебных группах;
2. Через знакомых и друзей;
3. Набор по рекомендации;
4. Набор по объявлению;
5. Информирование через преподавателей и третьих лиц;
6. Добровольный случайный прием.

Также немаловажный пункт о мотивации членов отряда. Здесь всё зависит от возможной университета и от отношения как членов организации к волонтерской деятельности, так и руководства университета к членам этой организации.

И, если необходимо, можно ввести в учебный курс студентов некоторые специализированные дисциплины, которые помогут им обширнее понимать причины возникших ситуаций и проблемы, с которыми придется столкнуться во время волонтерской деятельности.

Четвертый этап, этап управления, не имеет особых временных рамок, поскольку он берет начало с момента создания отряда и будет продолжаться до момента, когда общество перестанет нуждаться в добровольческой помощи. Здесь всё зависит от того, какую форму управления выбрали на этапе реализации и от опыта управленческой деятельности руководителей. Это может быть Общее Собрание волонтеров, один руководитель со стороны волонтеров, или же само руководство ВУЗа. На этапе управления важно понимать, кто и за что отвечает в организации, а это возможно лишь при условии, что на этапе реализации работа была проведена качественно.

Таким образом, вы сможете реализовать идею создания волонтерской организации среди студентов высших учебных заведений.

Литература

1. Монахов, В.М., Бахусова, Е.В., Власов, Д.А. Педагогические технологии как дидактический инструментарий модернизации образования. – М. – Тольятти: ВУИТ, 2004.
2. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989, С. 248.
3. Виленский, В. Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учеб. пос. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под общ. ред. В. А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2001, С. 275.

Тухбатуллина Л.М.¹, Сафина Л.А.²

^{1,2}Кандидаты педагогических наук, Казанский национальный исследовательский технологический университет
ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ, РЕАЛИЗУЮЩЕМУ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛИМЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация

В статье обоснована актуальность проектного обучения для специалистов полимерного профиля, описана роль преподавателя на каждом этапе реализации проекта. Выявлены необходимые требования к преподавателю, которые позволяют вести подбор и подготовку педагогических кадров для успешной реализации проектного обучения и повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: проектное обучения, специалист полимерного профиля, преподаватель.

Tukhbatalina L.M.¹, Safina L.A.²

PhD in Pedagogic, Kazan National Research Technological University

REQUIREMENTS TO THE TEACHER REALIZING PROJECT EDUCATION OF THE POLYMERIC PROFILE'S SPECIALISTS

Abstract

The article proved the relevance of project education for specialists of a polymeric profile, it described the role of the teacher at each stage of project's implementation. Also it revealed the necessary requirements to the teacher which allow to conduct selection and preparation of pedagogical shots for successful realization of project education and increase of educational proces's efficiency as a whole.

Keywords: project education, specialists of a polymeric profile, teacher.

Технология проектного обучения применяется при подготовке специалистов разных уровней и областей, адаптированных к реальным условиям производства. Актуальна она и для специалистов-инженеров полимерного профиля. Современные мировые лидеры в этой области формируют тенденции по созданию «умных» продуктов полимерной промышленности. Перед системой образования стоит задача по подготовке специалистов-полимерщиков, способных быстро влиться в процесс создания новых продуктов, конкурентоспособных на внутреннем и мировом рынке. Решению этой задачи способствует использование проектного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов полимерного профиля.

Успешная реализация проектного обучения во многом зависит от профессионализма преподавателя, его умения сформировать у студентов проектный подход к деятельности.

Репродуктивный стиль преподавания, направленный на усвоение готовых знаний, приемлем на начальных этапах обучения, для того, чтобы дать студенту необходимую стартовую информацию для дальнейшего профессионального развития. А дальше необходимо выходить на междисциплинарный уровень, реализовывать профессиональные и квазипрофессиональные проекты. На этом этапе преподаватель выступает и как носитель информации, и как координатор проекта, способный направить развитие деятельности в нужном русле. Формат обучения в рамках проектного несколько отличается от традиционных лекций и практических аудиторных занятий. Общение студента с преподавателем может иметь вид мозгового штурма или консультации. Процентуальное соотношение совместной с преподавателем и самостоятельной работы студента часто выглядит как 10-20% и 80-90% соответственно.

Преподаватель в процессе реализации проектного обучения на собственном примере показывает студентам, как искать и применять информацию, как принимать решения и справляться с нестандартными ситуациями. Следует отметить также и мотивирующую роль преподавателя, которая заключается в постановке адекватных задач, создании ситуации достижения успеха, приведении примеров из мировой практики, стимулировании проявлению индивидуальных способностей студентов и реализации

их потенциала. Предполагается, что преподаватель должен иметь опыт реализации реальных проектов, способен решать стандартные и нестандартные задачи [1].

Роли преподавателя в зависимости от выполняемых задач на каждом этапе проекта приведены в таблице [2].

Таблица – Роль преподавателя в процессе реализации проектного обучения

Задачи	Роль преподавателя
1 Этап. Проблема	
Постановка проблемы (профессиональной или квазипрофессиональной). Оценка необходимых ресурсов для решения реализации проекта. Определение целей проекта.	Мотивация учащихся, объяснение цели, наблюдение. Постановка цели и задачи обучения, развития, воспитания в контексте темы проекта.
2 Этап. Планирование	
Составление плана реализации проекта. Разбивка на конкретные задачи с определением срока достижения и исполнителей.	Помощь в анализе и синтезе, наблюдение, контроль. Формирование необходимых специфических умений и навыков.
3 Этап. Поиск информации и генерирование идей	
Сбор, анализ и систематизация информации. Презентация переработанной информации участникам проекта. Выработка идей по реализации и достижении целей проекта.	Наблюдение, консультирование, контроль. Обобщение нового содержания образования, полученного в результате работы над проектом.
4 Этап. Продукт	
Получение продукта с учетом всех требований. Подготовка сопроводительной документации.	Наблюдение, консультирование, направление процесса анализа. Помощь в обеспечении проекта.
5 Этап. Презентация	
Презентация готового продукта. Оценка продукта специалистами соответствующего профиля по основным критериям.	Участие в коллективном анализе и оценке результатов.

Преподаватель, реализующий проектное обучение специалистов полимерного профиля, должен соответствовать ряду требований, представленных ниже.

1. Обладать профессиональными знаниями в области создания новых полимерных продуктов, модификации существующих с целью получения свойств, актуальных для современного общества. Владеть информацией по мировым тенденциям развития полимерных продуктов. Уметь ориентироваться в смежных областях знаний, в новшествах науки и техники, связывать их с исследуемыми проблемами. Уметь выявлять проблему, формулировать задачи и составлять техническое задание на создание новых полимерных продуктов, а также на выявление новых областей применения существующих. Иметь навыки работы с профессиональной информацией (сбор, анализ, систематизация).
2. Осуществлять учебные занятия согласно образовательной программе. Уметь организовывать индивидуальную и групповую работу студентов, вести руководство над курсовыми и дипломными проектами исследовательского характера. Использовать в учебном процессе современные информационные технологии. Вести индивидуальные и групповые консультации по выполнению проекта. Обеспечивать взаимосвязь учебной среды с социальной и профессиональной. Иметь навыки проведения активных групповых занятий (игровые занятия, тренинги). Осуществлять педагогическое планирование, создание модулей учебных курсов и программ. Уметь передать свой собственный опыт студентам посредством совместной реализации проекта.
3. Поддерживать мотивацию студентов. Распределять задания и роли в группе в соответствии с образовательными потребностями и способностями студентов. На собственном примере демонстрировать пути решения проблем, стимулировать обучающихся к нахождению выхода из стандартных и нестандартных ситуаций. Демонстрировать необходимость доведения начатого до конца и анализа полученных результатов.

Второй и третий блок требований инвариантен и в общем виде подходит для всех специальностей. Первый блок требований, описанный выше, отражает профессиональные компетенции преподавателя как специалиста в области полимерных продуктов. Практика показывает, что наиболее полно этим требованиям соответствуют педагоги, имеющие параллельный стаж работы в реальных промышленных условиях. Использование проектного обучения является показателем высокого профессионализма преподавателя и как педагога, и как специалиста в определенной области знаний.

Литература

1. Гурье Л.И. Технология развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010. – 236с.
2. Тухбатуллина Л.М., Сафина Л.А. Роль преподавателя в процессе реализации проектного обучения специалистов полимерного профиля // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №20 – С. 242-245.

Тухватуллин Б.Т.¹, Алиханова Ф.Н.²

¹Адъюнкт, Новосибирский военный институт внутренних войск МВД РФ; ²доктор педагогических наук, профессор, Дагестанский государственный педагогический университет

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Аннотация

В статье рассматривается сущность и содержание термина «военно-профессиональная подготовка» как педагогической категории. На основании исследования понятий «система образования», «система военного образования», «подготовка», «профессиональная подготовка», целей военно-профессиональной подготовки в работе формулируется дефиниция «военно-профессиональная подготовка».

Ключевые слова: военно-профессиональная подготовка, система военного образования; подготовка, профессиональная подготовка, педагогическая система.

Tukhvatullin B.T.¹, Aliphanova F.N.²

The Novosibirsk Military Institute of Internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia; doctor of pedagogical science, professor of the Dagestan State Pedagogical University

MILITARY TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITIES RUSSIAN INTERIOR MINISTRY

Abstract

The Notion «Military-Vocational Training», Its Essence and Maintenance In the article the essence and the notion maintenance «military-vocational training» as a pedagogical category is considered. On the basis of the research of the notions «a system of education»,

«a system of the military education», «training», «vocational training», and purposes of the military-vocational training in this work a definition is formulated «military-vocational training».

Keywords: military-vocational training, a system of military education; training; vocational training; a pedagogical system..

В современных условиях одним из главных направлений развития системы образования МВД РФ является ориентация на высококвалифицированные кадры, отвечающие высоким требованиям профессиональной деятельности по уровню профессиональной компетентности и психологическим качествам личности [1, с.67; 2, с.34].

В решении этой задачи важную роль играют вузы внутренних войск МВД России. Масштабность и многоплановость проводимой профессиональной подготовки военных специалистов в стенах учебных заведений определяется специальными требованиями к выпускнику [3, с.49].

Структурный анализ исследований по вопросам военно-профессиональной подготовки военнослужащих в целом показывает, что в военной педагогике стали проводиться исследования, в которых затрагивались различные аспекты отмеченной выше проблемы, актуализирующей нашу научно-педагогическую работу. Существующие научные публикации можно условно классифицировать по двум основания.

Первое относится к изучению концепций технологического обеспечения военно-профессиональной подготовки, а также особенностей её организации с использованием ТСО (Г.Н. Арсентьев, О.В. Артюшкин, А.В. Барабанчиков, В.И. Черес, А.А. Гиль, В. В. Дибижев, Б.П. Корочкин, В. С. Рыбачек, Н. П. Шилов, А.М.Аль-Шали и др.).

Второе направление составляют работы по изучению особенностей педагогического сопровождения профессиональной подготовки на основе комплексного рассмотрения этапов формирования военно-профессиональной компетентности (В.И. Байденко, А.А. Деркач, И.В. Роберт, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.). Вышеперечисленные авторы достаточно единодушно считают, что система военно-профессиональной подготовки является многозначным, сложно определяемым понятием, т. к. данный педагогический феномен постоянно самоорганизуется в условиях неопределенности социокультурной среды своего развития.

Ещё сложнее установить научные основы проектирования образовательной среды, саморазвивающейся в современном открытом обществе, т. к. методология проектирования, во-первых, имеет разветвлённую семантическую сеть разнообразных и даже, на первый взгляд, разноплановых психолого-педагогических категорий. Во-вторых, по своей специфики современная образовательная среда содержит значительную степень неопределенности, затрудняющую если не зафиксировать, то хотя бы обозначить собственную проектировочную основу.

Так, по мнению В.А. Ясвина, образовательная среда (или среда образования) – система влияний и условий формирования личности по задаваемому образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно - предметном окружении [4, с.132].

Профессиональная подготовка в вузе представляет собой сложную многофункциональную, диалектически развивающуюся систему, которая объединяется целевой установкой и включает в себя методы, виды и формы учебной и внеучебной деятельности, направленные на теоретическую и практическую подготовку обучаемых с формированием у них необходимых компетенций преподавательским составом в системе военного образования, под которым понимается – процесс и результат усвоения систематизированных военных знаний, умений и навыков, необходимых военнослужащим для выполнения служебно-боевых задач.

Рассмотрев образовательную среду как общепедагогическую категорию, определим место военно-профессиональной подготовки (далее ВПП) в современной образовательной среде. Одним из признаков современного этапа развития высшего профессионального образования в Российской Федерации является использование Федеральных государственных образовательных стандартов в качестве основного инструмента управления. В законе РФ «Об образовании» устанавливаются государственные образовательные стандарты, «определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки выпускников».

Уровень подготовки выпускников вузов внутренних войск также определяется Федеральными государственными образовательными стандартами, как педагогическими нормами, совокупно фиксирующими три параметра педагогического процесса: информативность, трудоёмкость и результативность. Для педагогики, как отрасли знания, отражающей объективно осуществляющийся в обществе педагогический процесс, государственный образовательный стандарт выступает, с одной стороны, в виде требования обоснования общих процедур создания соответствующих норм, а, с другой стороны, – в форме перевода её собственного содержания в сферу профессиональной подготовки, поскольку сама она (педагогика) является её составной частью. Особенностью подготовки выпускников военных вузов является то, что профессиональная подготовка, кроме обязательного минимума содержания основных образовательных программ, носит военно-профессиональную направленность. Иными словами, военные вузы осуществляют профессиональную подготовку выпускников. Для дальнейшего исследования понятия «профессиональная подготовка» в системе военного образования целесообразно определить те понятия, на которые мы будем опираться в дальнейшем.

Для того чтобы определить дефиницию «система военного образования», приведём известное положение, что военное образование – обучение и воспитание военнослужащего и его результат усвоения систематизированных военных ЗУНов, необходимых военнослужащим для выполнения служебно-боевых задач в повседневной деятельности.

Основываясь на вышеизложенном, дадим следующее рабочее определение: система военного образования – один из основных институтов, исторически сложившаяся государственная система военных образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах усвоения гражданами систематизированных военно-профессиональных компетенций, необходимых различным категориям военнослужащих. Систему военного образования определим как множество взаимосвязанных базовых структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения различных категорий военнослужащих.

Система военного образования представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов: преемственные военно-образовательные программы; Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования; военно-учебные заведения; управления военно-профессиональным образованием, обучаемые, профессорско-преподавательский состав и другой обслуживающий педагогический процесс персонал.

Военные вузы осуществляют образовательную деятельность, которая в свою очередь подразделяется: на виды обеспечения образовательного процесса, сам образовательный процесс и учебно-методическую работу по общевоинским уставам, строевой и физической подготовке. Образовательный процесс осуществляется в рамках профессиональной подготовки курсантов.

Сформулированное выше определение «системы военного образования» и сделанные выводы позволяют нам непосредственно подойти к исследованию современного содержания понятия «военно-профессиональная подготовка».

Рассмотрим семантику слов входящих в словосочетание «военно-профессиональная подготовка». Анализ научных работ, исследований, монографий показывает, что общий термин «подготовка» употребляется применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения разных специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определённым видом в той или иной мере регулярной деятельности.[5, с 17].

Термин «подготовка» включает два основных значения: а) обучение, отражающее формирование готовности личности к выполнению предстоящих задач (процесс); б) готовность – характеризует наличие у человека знаний, умений, требуемых для выполнения поставленных задач (результат). Само значение «научение» сложное, отражает реалию, интегрирующую два вида деятельности – внешнее (обучение) и внутреннее (учение). В более узком смысле подготовкой занимается специализированное или профессиональное обучение [6, с. 272-274].

Применительно к военной педагогике А.В. Барабанщиков и В.Г. Звягинцев рассматривают понятие «подготовка» в трёх аспектах. Кроме указанных выше, процессуального и результативного, они приводят в исследовании системный аспект. Есть и другие определения «подготовки». Так, С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова дают такое определение: подготовка – «запас знаний, полученный кем-нибудь». В этом определении также прослеживаются два взаимосвязанных компонента понятия «подготовка»: подготовка как процесс и подготовка как результат. На наш взгляд профессиональная подготовка представляет собой процесс обучения в системе учебных занятий и результат, характеризующийся определённым уровнем развития курсантов, сформированности у них профессиональных знаний, умений и навыков.

Первоначально возникшая в связи с профессиональным разделением труда, профессиональная подготовка в настоящее время, в зависимости от уровня квалификации и сложности осваиваемой профессии, включает высшее и среднее специальное образование.

В нормативных актах высшего профессионального образования, научно-педагогических исследованиях понятие «профессиональная подготовка» трактуется неоднозначно.

Так, в энциклопедии даётся следующее определение: «профессиональная подготовка – совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений» [7, с. 451]. Несколько видоизменив эту формулировку, А.М. Новиков дополняет её личностными качествами, характеризующими субъекта профессиональной подготовки. В нашей работе будем придерживаться именно вышеизложенной трактовки понятия «профессиональная подготовка» [8, с. 29]. В Законе «Об образовании» указывается, что «профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определённой работы, группы работ. Высшее военное профессиональное образование должно обеспечивать получение военными специалистами соответствующее в общенаучном, общетехническом и общекультурном отношении образование наравне с гражданскими специалистами. Реализация данного подхода позволила бы, по нашему мнению, успешно осуществить замыслы военного образования, связанные с обеспечением развития личности офицера; формированием готовности офицера к беззаветному служению своему народу и вооружённой защите Отечества. Такие качества формируются как в повседневной деятельности войск и войсковых подразделений, так и в ходе военно-профессиональной подготовки. В контексте компетентностного подхода военно-профессиональная подготовка – система мер, направленная на достижение нормативного требования к готовности военнослужащего осуществлять мотивированную деятельность в соответствии с решаемыми профессиональными задачами.

Для введения системы понятий, описывающих военно-профессиональную подготовку, нами произведена интерпретация теоретических основ психологии личности в контексте применения педагогических технологий, формирующих компетентность военнослужащего как интегральное качество. Такая семантическая связка позволила, во-первых, адаптировать общетеоретический аппарат педагогики к предмету нашего исследования; во-вторых, подготовила инструментальные основания для практической реализации замысла научно-педагогического проекта в практике военно-профессиональной подготовки. Как уже отмечалось, термины «профессиональная подготовка» и «профессиональное обучение» иногда употребляются в литературе как рядоположенные и обозначают результат профессиональной подготовки или профессионального образования.

Профессиональная подготовка в свою очередь подразделяется: на военно-профессиональную подготовку, профессиональную, информационно-правовую, гуманитарную и социально-экономическую. В нашей работе остановимся на рассмотрении ключевого блока – военно-профессиональная подготовка.

Военно-профессиональная подготовка – это подготовка личного состава к безупречному и точному выполнению своих профессиональных обязанностей и задач в мирное и военное время. Она предусматривает выработку твердых военно-профессиональных и специальных знаний и навыков, приемов владения военной техникой и оружием, умения использовать все потенциальные возможности в любых условиях обстановки.

Содержательно военно-профессиональная подготовка подразделяется на разделы и темы, которые являются определяющими при формировании военного специалиста, а также для изучения учебного материала на уровнях "знать", "уметь" и "отработать навык" выделяется наибольшее количество учебного времени.

В контексте темы нашего исследования имеет смысл дополнить модель профессионального портрета будущего офицера более интегральной и менее расплывчатой характеристикой – компетенцией. Последняя предполагает присутствие в педагогическом процессе диагностического аппарата, устанавливающего уровень достижения компетенций на каждом этапе военно-профессиональной подготовки.

В общем виде компетентность – уровень владения субъектом соответствующей компетенцией, характеризующий личностные качества человека.

Построение такого соответствия между нормой и фактическим достижением этой нормы «контролирует» военно-профессиональную подготовку на каждом её этапе. Это даёт возможность предложить систему объект-субъектного воздействия, позволяющую избежать распада и хаотичности самой педагогической деятельности. Построение соответствия осуществляется на основе конкретной шкалы оценивания с применением критерии оценки уровня сформированности компетентности курсантов, специально выбранной экспертами для процедуры измерения [9, с. 54].

Таким образом, проведенный анализ понятий «система», «система образования», «система военного образования», «подготовка», «профессиональная подготовка», сущности и содержания военно-профессиональной подготовки позволяет сделать вывод, что понятие «военно-профессиональная подготовка» означает, с одной стороны, совокупность специальных компетенций, качеств офицера, служебного опыта и норм профессионального поведения, обеспечивающих возможность успешного выполнения обязанностей военной службы по определенной профессии и должностям, с другой стороны, процесс сообщения будущим офицерам соответствующих знаний, развития интегрированных умений, навыков и перехода обучаемых из учебной к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности по должностному предназначению.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 256 с.
2. Гершунский Б. С. Стратегические приоритеты развития образования в России. Педагогика. – 1996. – №5. – С. 46–54.
3. Барабанщиков, А.В. Комплексное использование технических средств обучения в пограничном училище: Учеб. пособие. М., 1985. – 116 с.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – 365 с.

5. Зыкин, С.А. Конструирование содержания профессиональной подготовки курсантов в вузах МВД на основе модульной технологии: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Киров. - 2004. - 21 с.
6. Барабанчиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики. Учеб. пособие для студ. пед. инст-в . М.: Просвещение, 1988. - 297 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. М.: Сов. энциклопедия. – Изд. 6-е -1964. – 900 с.
8. Новиков, А. М. Методология образования. М.: Эгвесь, 2002. – 320 с.
9. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография. – М, 2009. С – 292.

Сахариева С.Г.¹, Утешова А.А.²

¹Магистрант, Восточно-Казахстанский Гуманитарный Университет Колледж Бизнеса и Права; ²преподаватель английского языка

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассмотрено - значимость педагогического взаимодействия и его особенности в процессе преподавания английского языка в вузе.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, субъект, педагогический процесс

Aakhariyeva S.G., Uteshova A.A.

¹Master student, East Kazakhstan Humanities University, College of Business and Law; ²teacher of English

FEATURES OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENT IN THE COURSE OF ENGLISH STUDYING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract

It is considered in article - the importance of pedagogical interaction and its features in the course of English teaching in higher educational institution.

Keywords: pedagogical interaction, subject, pedagogical process

Современная педагогическая наука изменила свои ведущие принципы: от активного одностороннего воздействия (принятого в авторитарной педагогике) переходит к взаимодействию, в основе которого всегда лежит совместная деятельность, сотрудничество и соз创ство педагогов и обучающих. Это требует пересмотра некоторых аспектов профессиональной деятельности современного педагога (в частности, это касается взаимодействия педагога и студентов).

На характер взаимодействия педагога и обучающихся воздействуют самые различные факторы, среди них особую значимость, на наш взгляд, имеют особенности организации учебного процесса образовательного учреждения, личностные особенности студента и преподавателя, и специфика преподаваемого предмета.

В связи с чем особую значимость приобретает вопрос об эффективности организации педагогического взаимодействия между различными субъектами в высшей школе.

В современной психолого-педагогической литературе, педагогическое взаимодействие рассматривается в контексте личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Г.И. Железовская, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская); как развивающее явление (И.Б. Котова, А.Н. Орлов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); как условие актуализации человеческой субъектности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова); как метод активизации личности и коллектива в работах (А.С. Границкая, М.А. Давыдова, Г.А. Китайгородская); как процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика (И.Я. Лапина, А.П. Тряпицина.) и др); особенности взаимодействия и общения, в ходе которых происходят изменения человека и его отношений раскрывается в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Семикина.

В настоящее время взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе становится одним из главных условий эффективности педагогического процесса, однако, несмотря на большое количество исследований в области педагогического взаимодействия, существует существенный разрыв между теоретическим знанием и практическим его освоением; между желаемым и реально существующим уровнем взаимодействия в высшем учебном заведении преподавателя и студентов. Педагогическое взаимодействие – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между преподавателей и студентов, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [1].

Для того, чтобы наметить пути повышения эффективности педагогического взаимодействия выделим основные особенности учебного процесса, которые осуществляется в процессе изучения английского языка в вузе.

На наш взгляд, повышению эффективности преподавания английского языка, главным образом, способствует педагогическое взаимодействие его основных субъектов. Именно продуктивное взаимодействие позволяет развивать потенциал преподавателя и студентов. Создавать условия для профессиональной самореализации и самоактуализации. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности: в труде, познании, игре, общении и проникает в "ядро" личностных отношений участников. Личностные отношения преобразуются под влиянием группы или коллектива, в которые попадает данная личность, и проявляются в той или иной степени, в особенностях в тех свойствах и чертах, которые задаются и поддерживаются уже сложившимися нормами коллектива.

Таким образом, в каждом случае взаимодействия преподавателя с конкретной группой студентов будут востребованы какие-то отдельные качества педагога. На основании анализа психолого-педагогической литературы можно выявить более семидесяти профессионально-важных качеств личности преподавателя. Среди некоторых можно выделить: владение в совершенстве предметом, эмоциональность, адекватность поведения, общительность, эмпатия, которые на наш взгляд, являются наиболее необходимыми качествами преподавателя английского языка.

На основе проведенного анкетирования среди студентов ВКГУ (всего 95 учащихся) специальности английский язык, можно сделать выводы о том, что первое, на что обращает внимание студент, что необходимо принимать во внимание личностные особенности преподавателя, уровень его языковой и профессиональной компетентности, умение найти подход к студентам, а также требовательность, справедливость и авторитетность.

Личностные качества преподавателя раскрываются в ходе его педагогического взаимодействия с группой студентов, происходящего, как в течение учебного процесса, так и во внеучебное время.

В ходе педагогического взаимодействия преподаватель решает две важнейшие задачи: мотивационную (направленную на повышение интереса к изучению иностранного языка) и воспитательную (направленную на осознание студентом сущности высшего образования, на формирование личности представителя интеллигенции), которые являются основой в организации педагогического процесса.

В свою очередь организация педагогического процесса состоит в корректировке учебной программы в соответствии с требованиями, учитывающими:

- уровень владения английским языком в группе;
- психологические отношения между студентами в группе;
- способности и склонности студентов в группе.

Выявление реального уровня владения английским языком в группе не в полной мере решает проблему единого подхода ко всем студентам. Зачастую, лишь отдельные студенты показывают высокий уровень знания, и отдельные низкий уровень владения английским языком. Основное количество студентов имеет приблизительно равный уровень знаний, который отличается лишь немногими пробелами в разных областях. Преподаватель вынужден разделять задания по сложности, вводить индивидуальные виды работ и приспосабливаться к различным ситуациям, поэтому в процессе изучения английского языка особую значимость приобретают индивидуальный и дифференцированный подход, учитывающий уровень языковой подготовленности студента.

Одним из важных условий успешности педагогической деятельности является благоприятный психологический климат в группе. Многие преподаватели отмечают, что у них возникает особое отношение к каждой конкретной студенческой группе. Однако, благоприятный психологический настрой и желание сотрудничать со студентами не всегда связаны с высоким уровнем знаний по предмету.

Барьеры, возникающие в ходе педагогического процесса, также связаны с особенностями студентов, которые могут быть вызваны соматическими расстройствами такими как: низкая скорость психических реакций, быстрая утомляемость, неспособность к долгой концентрации памяти и внимания и т.д. В таких случаях наименее эффективными видами организации педагогического процесса являются аудирование, дискуссия, ответы на вопросы, а также все виды все виды нестандартных упражнений, перевод с русского на английский. В подобных группах учебный процесс должен строиться на основе изученного материала, с большим количеством однотипных упражнений, постоянным фиксированием информации и четким объяснением принципа выполнения самостоятельных и домашних заданий.

Мы полагаем, что взаимодействие в процессе преподавания английского языка должен строится с учетом будущей профессиональной деятельности студента. Мы выделяем следующие стадии взаимодействия:

- целеполагания
- моделирования
- организация деятельности и взаимодействия
- управление взаимодействием
- анализ результатов

В начале каждого этапа преподавателем определяются и объясняются студентам конкретные цели и задачи, временные рамки, система текущего и итогового контроля. В целях предотвращения конфликтов и недоразумений все требования должны быть неизменными и периодически напоминаться. Корректировка учебной программы должна учитываться с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Роль преподавателя на всех этапах учебного направлении процесса взаимодействия заключается в координации, определении вектора и др.

Для достижения данных целей взаимодействия преподаватели используют определенные средства, такие как: уровень профессионального артистизма и умение правильно использовать все виды неверbalной коммуникации для поддержания естественного общения в течение всего занятия.

В процессе взаимодействия формируются не только ЗУН, компетенции, но и происходит взаимообмен знаниями, жизненным опытом, поэтому процесс взаимодействия должен основываться на передаче разными субъектами УВМ их опыта (личностного, профессионального), обмене личностными смыслами, связанными как с профессиональной, так и с личностной жизнедеятельностью.

Таким образом, в результате анализа литературы мы выделили следующие особенности педагогического взаимодействия в процессе изучения английского языка в вузе: осуществление многосторонней коммуникации, субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, интерактивный диалог, реализация стратегий содружества и соревнования ее участников, профессиональная направленность лексики, преобладание индивидуальных и групповых форм взаимодействия преподавателя и студентов. Однако необходимо помнить, что стратегия взаимодействия должна быть принята всеми участниками педагогического процесса в качестве императива их деятельности и общения.

Литература

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учб. заведений /Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2004.- С. 459.
2. Бодалев А.А. Психология общения. М.-Воронеж: Изд-во " Институт практической психологии", 1996. 256 с.
3. Абульханова Славская К.А. Деятельность и психология личности.- М.: Просвещение, 1980. 335 с.
4. Аванесов В.С. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие для слушателей курсов и фак. повышения квалиф. преподавателей вузов / Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во МГУ, 1986. -303 с.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. - 272 с
7. Бодалев А.А. Психология общения. М.-Воронеж: Изд-во " Институт практической психологии", 1996. 256 с.
8. Ефремова С.Н. Взаимодействие преподавателя и студентов младших курсов как условие становления будущих учителей: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997. 17 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

Хаустова О.И.

Кандидат педагогических наук, Сибирский государственный университет путей сообщения

КОМПЛЕКСНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

Статья посвящена вопросу актуальности разработки комплексной технологии обучения математики студентов технического вуза, а также исследованию технологии обучения как педагогической категории.

Ключевые слова: методика обучения, методическая система, технология обучения.

Khaustova O.I.

Ph.D., Siberian State University of Railway Transport

COMPLEX TECHNOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract

The article focuses on the relevance of developing a complex technology of teaching mathematics to students of technical university, as well as the study of technology of teaching as a pedagogical category.

Keywords: methodical system, technology of teaching.

Современный период развития общества, характеризующийся все ускоряющимися темпами роста объемов информации, диктует новые требования к скорости и качеству ее усвоения, обработки и результативности применения в профессиональной сфере. Цель высшего образования — формирование специалистов высокого уровня. Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования определяют ряд общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должны обладать выпускники различных направлений подготовки, при этом трудоемкость учебных циклов невелика, а проектируемые результаты усвоения существенны. Особенно это относится к преподаванию математики как основной из дисциплин математического, естественнонаучного и общетехнического цикла. Назрели явные противоречия между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем математической подготовки выпускников технических вузов, а также между многообразием современных технологий обучения и их недостаточной аппроксимацией для целей высшей школы.

Современный этап развития высшего образования должен характеризоваться качественными изменениями его содержания, структуры, внедрением в образовательный процесс новых педагогических технологий. Следует отметить, что многие преподаватели технических вузов не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки, а являются специалистами разных предметных областей, не ориентированных на деятельность в сфере образования. И, как справедливо отмечает Ю. Г. Фокин, слова К. Д. Ушинского о преподавании в университетах: «Знай свой предмет и излагай его понятно», — истолковываются как ненужность специального освоения преподавателями высшей школы каких-либо научных основ преподавания [1]. В свою очередь, преподаватели высшей математики, не имеющие базового технического образования, причем по соответствующему направлению подготовки, не всегда могут обеспечить оптимальную содержательную компоненту обучения и грамотную постановку практико-ориентированных задач. Отсюда и мифы о том, что снизился общий уровень интеллектуальных способностей студентов. Студенты технического вуза сегодня обладают не меньшими знаниями и способностями к обучению, чем несколько десятилетий назад, скорее наоборот, но принципиально изменилось их отношение к учебному процессу, к способам получения информации, к ценности образования. В целом, требования студентов к содержанию, методам, средствам, организации и результатам процесса обучения существенно возросли. Методическая подготовка педагога-профессионала позволяет осуществлять комплексную взаимосвязь общих закономерностей и принципов обучения, разработанных в дидактике: научности, доступности, сознательности усвоения, активности и самостоятельности, наглядности, индивидуального подхода, воспитывающего и развивающего обучения, единства теории и практики, сочетания различных форм деятельности и т.п., — что обеспечивает оптимальное взаимодействие преподавателя и студента. Все это свидетельствует о необходимости разработки и внедрения новых педагогических технологий в высшей школе, в частности комплексной технологии обучения математике студентов технического вуза.

Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы показал, что термин «педагогическая технология» трактуется по-разному. Различая понятия дидактическая система, методическая система и педагогическая технология, М. А. Чошанов отмечает, что в педагогической технологии слабо представлен содержательный компонент, что наиболее существенными признаками, присущими именно педагогической технологии являются: диагностичное целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация. «Педагогическая технология, или более узко — технология обучения является составной (процессуальной) частью дидактической или методической системы». Так, методическая система направлена, по его мнению, на решение следующих задач: 1) чему учить? 2) зачем учить? 3) как учить? А технология обучения, прежде всего, отвечает на третий вопрос с существенным дополнением: 4) как учить результативно? [2]. Технология обучения, по Чошанову, входит в состав и методической и педагогической систем. С позиции М. П. Сибирской понятие «технология обучения» шире, чем понятие «методика обучения», т.е. технология отвечает на вопрос, как наилучшим образом достичь целей обучения, при котором достижение этих целей обусловлено управлением [3]. Как правило, в технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках — целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентированная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов. И, как справедливо замечает Г. К. Селевко, смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии — в состав методик обучения [4].

Опираясь на позиции в понимании понятия технологии обучения, принятые Новосибирской школой исследователей под руководством профессора А. Ж. Жафярова, можно сформулировать следующее определение технологии обучения: *технология обучения — это практическая реализация методической системы, ориентированная на дидактическое применение научного знания, включающая конструирование учебного процесса с учетом эмпирических инноваций и направленности на достижение результатов, и проверку ее эффективности*.

Выделим следующие аспекты технологии обучения:

- *концептуальный аспект*, включающий в себя цели обучения, идеи их достижения, требования к результату, принципы, используемые при построении технологии;
- *содержательный аспект*, включающий в себя непосредственно содержание обучения, его особенности проектирования курса для данной технологии;
- *методический аспект*, включающий методы и средства обучения;
- *процессуальный аспект*, включающий регулирующую учебный процесс нормативную документацию, рабочую программу, учебный план, возможные формы обучения;
- *верификационный аспект*, включающий экспертизу, проверяющую эффективность технологии.

Под *методической системой* следует понимать множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, определяющее деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса, подчиненную целям воспитания, образования и обучения, ориентированную на планируемый конечный результат. В качестве структурных компонентов методической системы выделим: *цели, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль, студента, преподавателя, результаты обучения*. В качестве функциональных компонентов методической системы выделим:

- *гностический* — включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о состояниях субъектов педагогического взаимодействия;
- *проектировочный* — включает действия, связанные с перспективным планированием заданий-задач и способов их решения;
- *конструктивный* — включает действия по отбору и композиционному построению содержания учебной и воспитательной информации;
- *коммуникативный* — включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогом и учащимся;
- *организаторский* — включает действия реализации педагогического замысла конкретной организацией взаимодействий.

Таким образом, методическая система является собой теоретическую базу для разработки технологии обучения, а технология обучения является воплощением методической системы в конкретном учебно-воспитательном процессе, и только в своем единстве они образуют необходимое и достаточное условия для его осуществления.

Литература

1. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.
2. Чошанов М. А. Что такое педагогическая технология? // Школьные технологии. – М., 1996. – №3. – С. 8–13.
3. Сибирская М. П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников / Науч.-метод. совет. Учеб.-науч.-метод. объединение вузов России по инж.-пед. образованию. – СПб., 1997. – 193 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Лахатова М.И.¹, Якупнова Е.В.²

¹Учитель физики, Муниципальная общеобразовательная школа №60, г.Тула; ²Кандидат технических наук, доцент кафедры физики, Тульский государственный университет

АНАЛИЗ ИТОГОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ФИЗИКЕ В ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ (2013ГОД)

Аннотация

В статье рассмотрены итоги подготовки и проведения ЕГЭ по физике в Тульской области и приведены рекомендации учителям физики.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, методика преподавания физики в школе.

Lahatova M.I.¹, Yakunova E.V.²

¹ Teacher of physics, Munitsipaltaya secondary school number 60, Tula; ²Candidate of technical Sciences, associate Professor of physics,
Tula state University

ANALYSIS OF THE RESULTS OF UNIFIED STATE EXAM IN PHYSICS IN THE TULA REGION (2013)

Abstract

The article considers the results of carrying out EGE on the physicist in the Tula region and provides recommendations for teachers of physics.

Keywords: unified state exam, methods of teaching physics at school.

Основная задача единого государственного экзамена по физике — оценка подготовки по физике выпускников XI классов общеобразовательных учреждений с целью конкурсного отбора выпускников для поступления в средние специальные и высшие учебные заведения РФ.

Средний тестовый балл в Тульской области по физике составил 55,18, по математике средний балл в этом году составил 45,5.

Распределение участников ЕГЭ по баллам приведено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Сред.балл	Всего участников	Ниже 70 баллов	Выше 70 баллов
55,18	2107	1694	413

Таблица 2.

0	1-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-100
1	188	237	226	220	295	278	169	80	104	75	84	90	60

КИМ представлены задания базового и повышенного уровней сложности. Задания базового уровня содержатся только в первой части работы. Ими проверяется усвоение основных физических понятий и законов. Задания повышенного уровня распределены между первой и второй частями работы. Данные задания контролируют умение использовать физические понятия и законы для анализа более сложных процессов или умение решать задачи на применение одного-двух законов (формул). К заданиям более высокого уровня сложности относятся одна качественная и 5 расчетных задач, которые требуют применения знаний, умений и навыков для решения нестандартных задач.

Экзаменационные варианты составляются таким образом, чтобы обеспечить проверку различных видов деятельности выпускника: владение основным понятийным аппаратом школьного курса физики, владение основами знаний о методах научного познания, решение задач различных типов и уровня сложности.

В вариантах 2013 года продолжена тенденция постепенного увеличения доли «качественных заданий» по физике проверяющих понимание сути физических явлений, заданий повышенного уровня сложности, для выполнения которых необходимо обоснование используемой физической модели, позволяют расширить диапазон проверяемых знаний, умений и навыков.

Большая часть заданий в КИМ по физике состоит из заданий с выбором ответа и заданий позволяющих проверить умения использовать несколько (два и более) физических законов или определений, относящихся к одной и той же теме. Для выполнения таких заданий требуется повышенный уровень подготовки выпускников. Задания с выбором ответа достаточно информативны, но направлены на проверку лишь одно-двух элементов знаний или умений, и, следовательно, могут проверить усвоение учащимися далеко не всех видов деятельности. Такие задания позволяют отследить типичные ошибки, допускаемые учащимися при ответах на подобные тесты. Это делает задания с выбором ответа привлекательными для использования в целях диагностики состояния преподавания физики и корректировки применяемых методик.

При проверке работы оценивается умение применять законы физики в измененной или новой ситуации, умение выбирать оптимальный способ решения, оформление представленного решения и т.п. В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта данная форма заданий позволяет выявить неусвоенные или плохо усвоенные элементы знаний или умений с целью дальнейшего повышения уровня обученности.

Задания со свободными развернутыми ответами проверяют базовые знания, умения и навыки по физике и математике выпускников средней школы, которые не могут быть проверены другими видами заданий. Необходимо отметить положительную тенденцию увеличения количества заданий с использованием графиков зависимостей физических величин, которые позволяют оценить логическое мышление учащихся на основе применения знаний о физических процессах, также такие задания позволяют установить межпредметные связи физики и математики.

Проверка решений заданий с развернутым ответом показала, что на основном экзамене наиболее часто выпускники выполняли задания С1 и С3. По результатам ЕГЭ правильные решения представили 14,67% и 22,26% участников, соответственно. Наибольшее затруднение при решении у участников экзамена традиционно вызывало задание С6. Так же вызвали затруднения задачи по разделу «Электричество» в которых рассматривались неидеальные схемы, задачи на рассмотрение тепловых процессов. Наибольшее количество ошибок было допущено при решении и составлении систем уравнений.

На основании полученных результатов можно предложить учителям, работающим с учащимися старших классов, следующее: 1) больше внимания уделять рассмотрению качественных задач; 2) чаще решать задачи в общем виде, тем самым поясняя школьникам возможность исключения промежуточных арифметических ошибок; 3) больше решать задач, требующих пояснения рисунков и графиков; 4) чаще проводить репетиционный экзамен, развивая у детей чувство времени и навыков оформления решений традиционных задач; 5) обратить внимание на межпредметные связи в естественных науках.

Также необходимо осуществлять преемственность в преподавании физики между средним звеном, дающим базовые знания, и старшей школой осуществляющей подготовку к последующему изучению физики в высшей школе.

Литература

1. Публичный доклад министерства образования и культуры Тульской области о состоянии и перспективах развития системы образования Тульской области, 2012г.// education.tularegion.ru

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ / ARTS

Бойко В.Л¹, Чайкин С.Г².

¹Профессор, кандидат философских наук, Красноярская государственная академия музыки и театра; ²Чайкин С. Г.- профессор, кандидат искусствоведения, Красноярская государственная академия музыки и театра.

ТВОРЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЩЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ КРАСНОЯРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ МУЗЫКИ И ТЕАТРА)

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы значимости музыкального искусства в частности, и культуры в целом для различных социально-культурных общностей в новых информационных и экономических условиях. Показывается значение творческого профессионального подхода к формированию позитивного общественного мнения о ценности культуры и искусства, о необходимости сохранения и эффективного использования культурно-исторического наследия.

Ключевые слова: музыкальное образование, творческий проект, кафедра камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки

Boiko V. L¹, Chaikin S.G²

¹PhD in philosophy, Professor, Krasnoyarsk's State Academy of Music and Theatre; ²Chaikin S.G.- PhD in fine art, Professor, Krasnoyarsk's State Academy of Music and Theatre

CREATIVE REALIZATION OF CULTURAL REQUIREMENTS OF SOCIETY IN ACTIVITY OF MUSICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract

In this article questions of the importance of musical art, in particular, and cultures – as a whole - for various welfare communities in new information and economic conditions are considered. Value of creative professional approach to the formation of positive public opinion about culture and art value, the need of preservation and effective use of cultural and historical heritage is shown.

Keywords: musical education, creative project, chamber ensemble and accompaniment cathedral.

Высшее музыкальное образование – специфическая область вузовской системы. Современная жизнь требует от музыканта-профессионала владения не только своей специальностью – композиторской, исполнительской, музыковедческой или иной¹⁰, но также умения организовать публику, найти спонсоров для проведения музыкальных мероприятий, научно обосновать творческий проект и многое другое. На сегодняшний день выпускник творческого вуза должен владеть следующими профессиональными компетенциями:

«...- осуществлять работу, связанную с организационно-производственной структурой концертных и театральных организаций, различных агентств, а именно: обеспечивать функционирование творческого коллектива, социально-культурное и финансовое планирование, проектирование и маркетинг в концертных организациях (ПК-14);

- применять знания в области организации менеджмента в сфере искусства, планирования и финансового обеспечения музыкально-театральной и концертной деятельности (ПК-15);...

- реализовывать управленческие технологии информационного маркетинга в сфере музыкального искусства, культуры, образования (ПК-17)...» [1].

Иными словами, назрела потребность в универсализации и интенсификации деятельности музыканта.

Эти тенденции обусловлены динамикой социальных процессов, изменением общественных вкусов. Сегодняшняя картина духовных запросов общества очень пестра, как разнолик и сам современный социум. В значительной мере он разобщен, коллективизм уступил место индивидуализму, материальные и духовные потребности разных социальных групп значительно разнятся. Существовавшая ранее системная господдержка образования и культуры реформировалась в «точечные» вливания, целевое финансирование отдельных организаций и проектов.

В этих условиях в культуре, представляющей собой систему материальных и духовных ценностей, начался процесс самосохранения и самовоспроизведения (что характеризует любую сложную систему)¹¹. На практике импульс к саморазвитию выразился в поиске новых идей и способов приобщения людей к культурным ценностям. Примеров тому множество: организация музеями бесплатных посещений, «музейных ночей» и иных арт-проектов при активном участии СМИ; оживление быта русских усадеб благодаря восстановлению народных промыслов, организации культурно-массовых мероприятий, а также подчас совершенно новых форм привлечения посетителей – вплоть до развития сервисного дела; «проникновение» в академические залы джаза и фольклора; возведение «театральной сцены» на крыше дома etc.

Подобные явления, при всей неоднозначности их восприятия, позволяют представителям творческих профессий, откликавшимся на запросы времени, находить свою нишу в самых разных областях деятельности. Такой нишой для музыкантов-преподавателей кафедры камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки (ККАиКП) Красноярской государственной академии музыки и театра (КГАМиТ) стали формы социокультурной работы, позволяющие выйти за пределы учебного заведения (более того – города и края) и охватывающие как профессиональную аудиторию, так и слушателей с разным уровнем подготовленности.

В последнее время, в условиях тотального реформирования и многочисленных новаций, затронувших все сферы жизни, особую актуальность приобрела тема сохранения культурно-исторического наследия. Именно она легла в основу совместного Проекта Министерства культуры Красноярского края и кафедры камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки, получившего название «Музыка в исторических домах Красноярска». Проект был инициирован преподавателями кафедры и

¹⁰ Многие музыкальные вузы открывают новые, «сопутствующие» специальности – звукорежиссуру, хореографию и другие.

¹¹ Этот процесс является своеобразным откликом на провозглашение государством приоритетного развития инновационных технологий одновременно с сокращением гуманитарного образования.

получил научное обоснование. Его целью стало «сохранение музыкально-культурных и исторических ценностей Красноярска» (из Заявки на участие в конкурсе проектов).

Участниками Проекта был определен круг задач, направленных на знакомство с историей становления музыкальной культуры города, на популяризацию лучших образцов российской и зарубежной классической музыки, на воспитание у слушателей чувства патриотизма и уважения к историческому прошлому.

На концертах-лекциях воссоздавалась атмосфера музенирования в известных домах Красноярска рубежа XIX – XX веков. Достоверность происходившего основывалась на изучении и восстановлении репертуара того времени, на поиске и использовании архивных записей известных исполнителей-уроженцев города и Енисейской губернии. Назовем, в частности, имя замечательного тенора П.Словцова, выступавшего с Л. Собиновым, Ф.Шаляпиним, а также талантливого организатора, музыкального деятеля П.И. Иванова-Радкевича (чьё имя сейчас носит Красноярский колледж искусств).

В ходе работы над Проектом отчетливее проступала «времен связующая нить» и становились понятнее некоторые современные явления культурной и музыкальной жизни. Ярким примером может служить имя теперь уже всемирно признанного баритона Д. Хворостовского, выпускника Красноярского института искусств (ныне КГАМиТ), чей наставник Екатерина Иоффель была, в свою очередь, воспитанницей жены П. Словцова. Еще одним доказательством жизнеспособности истинной культуры является наличие в Красноярске одной из самобытнейших среди «периферийных» городов художественных школ, которая вряд ли могла быть сформирована без традиций, заложенных гениальным земляком Василем Суриковым.

Общественную значимость приобрели организованные кафедрой циклы концертов-лекций для учебных заведений - «Исторические концерты», для общественности города и края - «Памятные музыкальные даты». Среди последних - 150-летие К. Дебюсси, 180-летие И. Брамса, 140-летие С. Рахманинова, юбилейные даты композиторов Дж. Россини, Э.Шоссона, Ф. Пуленка, П. Чайковского, М. Мусоргского, знаковой фигуры для музыки и культуры XX века в целом – И. Стравинского (130 лет) и другие.

Неотъемлемой частью творческой жизни вуза стали ежегодные концерты «Подарок к Рождеству», которые всегда вносят долю юмора и доброй шутки, неизменно удивляя фейерверком идей.

Каждое из перечисленных мероприятий потребовало создания концепции, детальной проработки содержания, осмыслиения оптимальной формы подачи материала. Работа членов кафедры, во многом благодаря подобным акциям, приобрела большой резонанс в музыкальной и общественной жизни Красноярска. С кафедрой охотно сотрудничают ведущие солисты филармонии, оперного и музыкального театров, Академического симфонического оркестра; многие премьеры композиторов Красноярска и Сибири звучат в исполнении преподавателей кафедры камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки.

В настоящий момент большая часть состава вузовского подразделения интегрирована в культурные проекты регионального, Всероссийского и международного уровней. Отметим среди них ежегодный музыкальный фестиваль «Айдашинская лира», проходящий в Ачинске и Назарово. Его особенность состоит в совместном сотрудничестве известных столичных музыкантов и ведущих исполнителей Красноярска. Благодаря подключению административного ресурса, а также узнаваемым артистическим именам, продуманной репертуарной политике, широкому освещению в прессе фестиваль привлекает большое число зрителей.

Знаковым событием в культурной жизни всего восточного региона стал Азиатско-Тихоокеанский фестиваль – культурное мероприятие международного уровня, к участию в котором также приглашались преподаватели кафедры.

Способность культуры к самообновлению, к выработке новых, оптимальных в каждый данный момент форм, соответствующих новому содержанию, отражается в творчестве современных композиторов. Совместная работа Красноярской региональной организации Союза композиторов России и Дома искусств (Краевое государственное бюджетное учреждение культуры), в штат которого входят представители разных творческих специальностей – музыканты, журналисты – способствует пропаганде современной музыки. Благодаря такому универсальному подбору профессионалов, включая широкий контингент исполнителей, удалось организовать региональные творческие проекты «Енисейский экспресс», «Культурная столица края», «Музыкальная осень», география которых представлена такими городами, как Енисейск, Норильск, Боготол, Бородино, Лесосибирск, Минусинск.

Акт творчества предполагает нестандартность, новизну решения. В условиях глобализации современного мира и связанной с ней своего рода «духовной стандартизации» возрастает роль локального фактора как противовеса всеобщности, нивелирующей индивидуальность. Именно в нем раскрывается местный колорит, историческая и культурная специфика региона, а также выявляется творческий потенциал носителей художественных ценностей, о которых драматург А. Островский как-то заметил: «Будем благодарны избранным людям, которые изредка пробуждают нас и напоминают о том идеальном мире, о котором мы забыли...» [3].

Литература

1. Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования направление подготовки 073100 Музыкально-инструментальное искусство - М. , 2010. - С. 10.
2. Смирнова, Л.Э. Народное искусство как одно из основных содержаний при разработке региональных образовательных программ // Мир науки, культуры, образования.- 2013. - №3 (40). – С. 300-304
3. Островский, А. Н. Без вины виноватые (пьеса), действие 4, явление 10.

Костерина М.Г.

Кандидат искусствоведения, Алтайский государственный университет

ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСКУССТВЕ МОДЕРНА НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ

Аннотация

В статье освещается проблема взаимовлияния искусств в эпоху модерна, рассматриваются универсальные художественные приемы интернационального стиля модерн, анализируется характер развития искусства модерна в разных национальных школах в условиях глобализации.

Ключевые слова: художественное творчество, стиль модерн, интернациональное искусство, единство и целостность.

Kosterina M.G.

PhD of arts, Altai State University

GLOBALIZATION TRENDS IN THE MODERN STYLE ART AT THE TURN OF THE XIX – XX CENTURIES

Abstract

The article is devoted to the problem of mutual influence of the arts in the modern style times, the universal artistic techniques of the international modern style art are considered, the character development in the different national schools of modern style in the conditions of globalization is analyzes.

Keywords: creativity, modern style, an international art, unity and integrity.

Сегодня становится очевидным, что в обществе происходят глобальные изменения практически во всех областях науки и техники. Становление нового, «иного» в социуме всегда происходило под влиянием ускоряющейся культурной и социальной динамики, при этом социокультурное пространство приобретает всё более открытый характер во всех сферах, в том числе и в искусстве. По существу, в переходный период люди вынуждены переходить из одного темпомира в другой, более динамичный и

неопределённый. Английский социолог Э.Гидденс отмечает неимоверно возросшую скорость изменения всех процессов в обществе в эпоху глобализации [3]. При этом он акцентирует внимание на том, что в общественном сознании создаётся чувство фрагментации и дисперсии (рассеивания) окружающей реальности: мир вокруг не просто меняется, а становится «ускользающим», «текучим». А так как практически все регионы мира становятся социально и информационно втянуты во взаимодействие, пространство происходящих изменений принимает глобальные масштабы. Именно в конце XIX века произошли те масштабные социокультурные изменения, которые позднее повлияли на все сферы человеческого бытия, что внесло существенные корректизы в общую картину мировой художественной культуры того времени.

Глобализация «является причиной возрождения местной культурной идентичности: местный культурный национализм оживает в ответ на глобализационные тенденции» [3, с. 30]. Работы многих значимых художников того времени были отражением национальных традиций своей культуры. Так, в разных городах Европы на рубеже XIX – XX веков независимо друг от друга стали возникать очаги нового искусства: в Глазго и Париже, Брюсселе и Барселоне, в Вене и Петербурге. Все они имели оригинальный характер, опирающийся на богатство разнообразных национальных традиций. Но быстро устанавливающиеся контакты, благодаря специализированным журналам того времени и международным выставкам, показали их принципиальное родство. Подобная интернационализация способствовала слиянию спорадически зарождающегося явления в одну художественную систему. Так возник новый стиль в искусстве – стиль модерн, который в разных странах назывался по-разному: в Англии – “modern style”, во Франции – “Art nouveau”, в Австрии – “Sezession”, в Германии – “Jugendstil”, в Испании – “modernismo”. Однако есть нечто общее, что объединяет все эти разновидности модерна и делает их почти неразличимыми – то, что позволяет говорить об универсальном художественном стиле.

Казалось бы, поиск национального колорита трудно увязать с модой на модерн, тем более что приверженцы этого направления часто работали не у себя дома. Многие из них вынуждены были уезжать за границу. И если Г.Ж.Гимар – во Франции, В.Орта – в Брюсселе, Сааринен – в Финляндии, О.Вагнер – у себя на родине в Вене, – без труда находили заказчиков, понимавших их творчество, то брюсселец А.ван де Вельде был вынужден искать место для творчества в Германии – в Хагене, Берлине, Веймаре. Что касается Й.М.Ольбриха, то он основал в Дармштадте колонию художников и до самой кончины в 1908 работал исключительно в Германии. Наконец, Ч.Макинтош, хоть и работал в Глазго, выполнял заказы богатых клиентов из Вены, а венский архитектор Й.Хофманн создал дворец Стокле в Брюсселе. Невозможно точно проследить все эти прямые и косвенные переплетения национальных и универсальных приёмов, благодаря которым модерн стал поистине интернациональным стилем, парадоксальным образом сочетающим в себе всё самое талантливое и вдохновенное, что было в местных культурах.

В Венгрии, в Финляндии, в Испании условный язык декоративных мотивов модерна значительно обогатился благодаря заимствованиям из местного фольклора. Новое искусство к концу XIX века завоевало популярность и в колониях, и в освободившихся государствах: из Великобритании она распространилась на страны Британского содружества, из Испании – в страны Латинской Америки, и здесь европейские архитекторы и их местные коллеги обогатили модерн многочисленными заимствованиями местных фольклорных мотивов. Из всех южноамериканских стран Аргентина оказалась наиболее восприимчивой к новому искусству модерна, так как в конце XIX века Аргентина приняла большую волну эмигрантов из Европы и превратилась в место средоточения иностранного капитала. Аргентинские архитекторы и мастера декоративно-прикладного искусства широко импортировали строительные материалы и всевозможные изделия из Европы, главным образом из Франции и Бельгии. Это были мебельные гарнитуры Гюстава Серрюре-Бови, зеркала, цветное стекло, бронза, которые поставляли фирмы Лалика и Галле, и металлические конструкции с заводов Эйфеля. Аргентинские мастера учились у европейцев, применяя новые технические достижения промышленной революции. Они возводили здания, наполненные светом и воздухом, поскольку использование металлоконструкций позволяло отказаться от множества опорных стен. Новые материалы, такие как майолика и цветное стекло, открывали невиданное до тех пор многообразие декоративных возможностей. Архитектура модерна особенно выигрывала по сравнению с монотонной тяжеловесностью французского ампира.

Образцы этого стиля можно встретить и в Африке, и в Турции. Началось обновление искусства и в Азии. В Индии начало этому движению положило «Бенгальское Возрождение» во главе с Абаниндратом Тагором. В Китае возникшая в конце XIX века новая школа национальной живописи «Гохуа» достигла в творчестве Ци Бай-ши крупных успехов в проникновенном восприятии многообразия природы. В Японии искусство также обогатилось новыми ценностями и психологизмом в результате сближения с живописью европейцев. Новый стиль завезли в Японию из Европы несколько художников и архитекторов: в 1900 году художник Асай Тю и Фукути Фукути, учившиеся в Париже, по приглашению Самуэля Бинга посетили его павильон на Всемирной выставке, оформленный в стиле модерн. Вернувшись на родину, Асай разработал ряд новых направлений декоративно-прикладного искусства, в частности «маки-э»: роспись золотом и серебром по лаковой поверхности. Самым известным представителем модерна в японской архитектуре был Такеда Гоити, находившегося под влиянием англичанина Чарльза Ренни Макентоша. Гоити предпочитал волнистым пластичным линиям прямолинейность английских архитекторов и представителей «венского Сецессиона», которая ближе к традиционной японской архитектуре.

Художник М. В. Добужинский вспоминал: «...Главное, что подымало творчество тех лет, было то, что мы чувствовали себя “пионерами” нового, и области, которые перед всеми открывались, были действительно *tabula rasa*: не было заезженных, захватанных примеров, никаких сбывающихся теорий. Мы обращались к первоисточникам, не было и в помине тех пособий и тех неисчислимых книг по искусству, в которых всё разжевано теперешнему художнику, и в самостоятельных, подчас трудных, но интересных поисках было настояще, свежее обогащение. Поистине веяло волнующим “весенним” духом. Оглядываясь назад и вспоминая небывалую тогдашнюю творческую продуктивность и всё то, что начинало создаваться вокруг, мы вправе назвать это время действительно нашим “Возрождением”» [4, с. 215]. По существу, единство и целостность художественной культуры рубежа XIX – XX веков заключались во взаимовлиянии разных видов искусства, в переплетении традиционного и новаторского, в сочетании старого и нового, уходящего и нарождающегося.

В период своего образования стиль модерн магнитом притягивал к себе все реминисценции романтической эпохи: здесь подразумеваются и причудливые неоготические формы, и бидермайер, и экзотизм, выросший из романтического ориентализма. Вряд ли стоит расценивать их как «протомодерн», так как ранее для них не существовало ни идейной, ни стилистической ориентировки – лишь в контексте своей исторической эпохи в конце XIX века они обрели творческую целостность [5]. Художникам модерна, несмотря на различие их индивидуальных стилей, была присуща определённая общность сюжетов и мотивов. Излюбленные мотивы – это морская волна, лебединая шея, бабочки, всевозможные растения с волнистыми стеблями. Все эти мотивы использовались также и в орнаментах в стилизованной форме. Для стиля модерн характерно обращение к мифологическим персонажам, аллегориям, очевидна тяга к театральным постановкам. Представление о единстве всего сущего нашло отражение в соединении растительных и животных форм, в создании новых фантастических существ – «женщины-птицы», «крыбы-человека», «волны-коня». Эти образы, например, мы встречаем в творчестве таких художников, как О.Экман, Э.Мунк, Дж.Уотерхаус, И.Билибин, М.Врубель, В.Васнецов, А.Голубкина.

Произведения модерна обладали богатым смысловым фоном, несли своеобразную семантическую нагрузку. Можно предположить, что стиль модерн проектировал воспитание особого типа человека, которого в социальной природе тех времён не существовало [6]. Многие видели в силе модерн некий «венец художественного развития» европейской культуры, единий

интернациональный стиль. Именно поэтому искусство модерна называют последним универсальным художественным стилем. Новаторство формы, предпочтение современным материалам и интернациональность стиля модерн были вполне созвучны эпохе. Но в позднейших модернистских течениях XX века постепенно «прервалась связь времён», как писал Н.Бердяев, и «нарушились грани, отделяющие одно искусство от другого и искусство вообще от того, что не есть уже искусство» [2, с. 3]. Однако, художники разных национальных школ на рубеже XIX – XX веков наделяли свое искусство необычайно широкими «полномочиями», видели в искусстве панацею от всех социальных бед. Они смело ломали все существующие границы, их художественное мышление характеризовалось удивительно быстрым ростом и тягой к познанию нового, необычного. Завязывался своеобразный диалог между представителями разных культур. И по сей день углубляются межкультурные связи, происходит взаимопроникновение стилистических и художественных приемов в творчестве художников различной национальной принадлежности. «Сегодня складывается особый тип творческого человека, который представляет собой яркую грань *хомо цвишенса* XXI века» [1, с.72].

Таким образом, можно заключить, что диалог культур в эпоху глобализации предполагает не просто узнавание нового в другом, но и особую гибкость, предрасположенность к углубленному общению с «чужим» и нетождественным, чтобы на этой основе прийти к более полному осмысливанию бытия, в том числе и в художественном творчестве.

Литература

1. Ан, С.А. Хомо цвишенс или человек границы: Монография / С.А. Ан. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – 118 с.
2. Бердяев, Н.А. Кризис искусства (репр. изд.) / Н.А. Бердяев. – М.: СП Интерпринт, 1990. – 48 с.
3. Гидденс, Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004. – 116 с.
4. Добужинский, М.В. Воспоминания / М.В. Добужинский. – М.: Наука, 1987. – 480 с.
5. Сарабьянов, Д.В. Стиль модерн: истоки, история, проблемы / Д.В. Сарабьянов – М.: Искусство, 1989. – 294 с.
6. Турчин, В.С. Социальные и эстетические противоречия стиля модерн / В.С. Турчин // Вестник московского университета, 1977; сер.: История; № 6. – С. 65 – 81.

Одрехивский Р. В.

Доцент, кандидат искусствоведения, Национальный лесотехнический университет Украины

ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНОЙ РЕЗЬБЫ ПО ДЕРЕВУ В УКРАИНСКИХ ЦЕРКВЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В декоративной резьбе украинских церквей широко применялись традиционная гуцульская плоская резьба, стилизация под рисунок народной графики и прочие особенности. Целью статьи является начать систематическое изучение этих особенностей декоративной резьбы. Главными задачами является показать региональные отличия разных направлений в развитии декоративной резьбы. Результаты исследования могут применяться в оформлении вновь открытых или при ремонте и реставрации старых церквей.

Ключевые слова: декоративная резьба, резной декор, национальные особенности

Odrekhivsky R W.

Candidate of Art Studies, Ass. Prof., Chair of Design, Ukrainian National Forestry University

ON SOME PECULIARITIES OF DECORATIVE WOOD-CARVING IN UKRAINIAN CHURCHES OF LATE XIX AND EARLY XX CENTURIES

Abstract

In decorative carving of Ukrainian churches had been quite widely used such techniques as flat Hutsul carvings, stylizations after motives of drawings in folk graphical art etc. This article is aimed to begin systematic studies in those peculiarities of decorative carving. Main task of the present research is exposition of regional differences in various directions of development as for decorative carving. Findings of the research could be used in artistic design of newly-opened church buildings as well as in conservation and restoration of older ones.

Key words: decorative carving, carved décor, national peculiarities

В настоящее время во всех странах СНГ идет процесс открытие новых и реставрация старых церквей. Поэтому проблема их правильного художественного оформления актуальная. Ведь были прерваны вековые традиции подготовки специалистов в области сакрального искусства. Во многих учебных заведениях открыты отделения по подготовке специалистов по сакральному искусству, работают мастерские по изготовлению церковной утвари и пр.

Важное место в художественном оформлении церквей занимает декоративная резьба. Ведь она очень значимая в сакральном культе. Свои особенности декоративной сакральной резьбы имеют многие регионы постсоветского пространства, в том числе и Украина.

Поэтому целью нашей статьи является начать фундаментальное исследование особенностей декоративной резьбы по дереву в украинских церквях. Изучать этот вопрос делались попытки и в предыдущие десятилетия. Так, еще в советские времена вышла книга М. Драгана об украинской декоративной резьбе [2]. Однако, интересующий нас период эта работа не рассматривает. Практически не рассматривается этот вопрос даже в фундаментальных академических изданиях, как «Всеобщая история искусств» [1].

Только с 90 – х годов XX века началось более детальное изучение этого вопроса, например, в работах украинского искусствоведа О. Ноги [3]. Некоторые аспекты этой тематики рассматриваются в работах автора этой статьи [4]. Очень важным с нашей точки зрения исследования украинской орнаментики есть работы М. Селивачова [5]. Многие разработки м в области орнаментики могут, конечно, применяться в сакральной резьбе.

Период конца XIX – начала XX веков – особенный не только в истории украинского, но и всего мирового искусства. Аналитический анализ наших исследований показал, что декоративную резьбу в украинских церквях конца XIX – начала XX веков условно можем поделить на два главных направления развития:

- 1) с наследованием исторических стилей – историзм и неостили;
- 2) с применением орнаментально-композиционных систем народного традиционного искусства.

Первое направление — более традиционное. В декоративной резьбе иконостасов и других предметов церковного интерьера преобладает резной декор с применением элементов барочного, рокового и других стилей. Конечно, с эклектической интерпретацией. Характерной особенностью таких эклектических интерпретаций является более уплощенный объем резьбы, нежели в настоящих исторических стилях. Ярким примером такого направления служат интерьеры церквей Пресвятой Троицы с Микулычина Ивано-Франковской области (1866 г.), Введения Пресвятой Богородицы из Тарновки Сколевского района Львовской области (1921 г.) и другие.

Более полный, «сочный» объем за пластикой мастера резьбы конца XIX – начала XX веков выполняли тогда, когда не выполнялось новое произведение, а наследовался полностью подлинный, например, барочный образец, как иконостас церкви Св. Онуфрия во Львове, выполненный в начале XX века полностью за рисунком иконостаса XVIII века из Красной Пущи Тернопольской области [2, 118].

А вот другое направление в развитии резного декора - с применением орнаментально-композиционных систем народного традиционного искусства - представляет для нас больший интерес. Именно оно дало свои национальные особенности этому направлению. Это, в первую очередь, применение элементов гуцульской плоской резьбы. Как монохромной, так и полихромной. Ярким примером этого есть резной декор иконостаса и большинства предметов церковного интерьера церкви Св. Апостолов Петра и Павла (1935 г.) из известного гуцульского курорта с. Ворохта Надворнянского района Львовской области Украины. На большинстве изделий, декорированных гуцульской плоской резьбой, сохранен натуральный цвет дерева, что придает интерьеру и изделиям особенной специфики.

Немного по другому решен резной декор иконостаса церкви Благовещения с. Гребенив (1927 г.) Сколевского района Львовской области. Здесь гуцульская плоская резьба - полихромированная. Это придает резному декору красочности и подчеркивает «народный стиль» в оформлении резным декором. Именно такие вещи и создают, как заявлено в заглавии нашей статьи, свои особенности декоративной резьбы украинских церквей конца XIX – начала XX веков.

Необходимо подчеркнуть еще одно направление в декоративной украинской сакральной резьбе конца XIX – начала XX веков – это наследование за характером трактовки рисунка невысокого рельефа резьбы украинской народной графики, а также стиля известного украинского графика начала XX века Георгия Нарбута. Этот художник-график и работал в манере наследования народной графики. Именно в такой манере выполнена декоративная резьба опорных частей иконостаса и некоторых элементов интерьера как, например, престол и др.

Эти и другие направления и создают особенности декоративной резьбы украинских церквей конца XIX - начала XX веков. В будущих исследованиях, несомненно, надо изучить шире каждое из этих и других направлений украинской сакральной резьбы. Особенно специфический вид надает интерьеру церкви наследование гуцульской плоской резьбы. Эти и другие особенности, по нашему мнению, недостаточно учитываются при оформлении новых церквей на территории стран СНГ и других государств.

Литература

1. Всеобщая история искусств в 6-ти томах. М.: Государственное издательство «Искусство», 1956г. - 1966г.
2. Драган М. Українська декоративна різьба XVI–XVIII ст. — К.: Наукова думка, 1970. — 202с.
3. Нога О. Український стиль в церковному мистецтві Галичини кінця XIX–початку ХХ століття. — Львів: Українські технології, 1999. — 160 с.
4. Одрехівський Р. Сакральна різьба по дереву в Галичині XIX – першої половини ХХ століття. (Історія та художні особливості.). – Львів: Афіша, 2006. – 288с., іл.
5. Селівачов М. Лексикон української орнаментики. — К.: Редакція вісника “Ант”. — 2005. — С. 399.

Шокорова Л. В.

Кандидат искусствоведения, доцент, Алтайский государственный университет

АЛТАЙСКАЯ ДЕКОРАТИВНАЯ РОСПИСЬ КАК ВИД НАРОДНОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

В статье рассматривается история развития алтайской домовой росписи, ее стилистические особенности и основные мотивы. Автор рассматривает технологию выполнения росписи и дает подробное описание сюжетов и приемов росписи.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, традиции, традиционной декоративной живописи, Урал, Алтайский край.

Shokorova L.V.

The Altay State university Candidate of Art Criticism, Associate Professor

ALTAYSKAYA DECORATIVE PAINTING AS A KIND OF TRADITIONAL FOLK CULTURE

Abstract

The article examines the history of the development of the Altai house-painting, its stylistic features and the basic motives. The author examines the technology of the painting and gives a detailed description of the subjects and techniques of painting.

Keywords: folk arts and crafts, tradition, traditional decorative painting, the Urals, Altai Krai.

Искусство народных росписей принесено на Алтай в XVIII веке и складывалось в тесном взаимодействии с местными ремёслами — посудным и токарным, мебельным и сундучным, бурачным, подносом — клепальным и другими и являлось традиционным украшением избы старожилов. Немалая роль в её развитии принадлежала профессиональным живописцам и иконописцам, в том числе пришельцам из Европейской России, с Устюга и Сольвычегорска, Москвы и Суздаля, а также малярам — красильщикам — отходникам, ежегодно приезжавшим в Сибирь из Вятки и Костромы. «Они являлись носителями высокоразвитой русской народной художественной культуры, профессиональных навыков в области декоративной резьбы и росписи по дереву, издревле сложившихся в северных русских областях». [3]

К середине XIX века на Урале и в Сибири сформировались такие известные школы росписи, как Нижнетагильская, Вятская, Тюменская. Поэтому масляную роспись часто называют урало – сибирской. Распространение народной декоративной росписи от Урала до Алтая способствовало приобретению стилевых признаков этого вида искусства, но в нем также прослеживаются и отличительные особенности характерные для разных регионов.

Развитию тюменской декоративной живописи способствовали деревообрабатывающие промыслы, активно развивающиеся в окрестностях Тюмени и, как следствие, наличие мастеров, изготавливающих деревянную посуду, коромысла, сани, дуги, прялки, мебель, которые расписывались яркой свободной кистевой росписью. Особенно ярко украшались росписью туеса (бураки), поэтому их и называли расписными. Отличавшиеся высоким качеством с ярким цветочным узором, выполненным приёмом свободной кистевой росписи, бураки пользовались большим спросом среди крестьянского населения.

Лучшие мастера объединялись в группы, в которых обязательно был профессионал, умеющий выполнять все работы, в том числе составлять сложные колера, второй мастер, помогающий первому в работе внутри дома и подмастерья, грунтовавшие стены и потолки под роспись. Такие группы часто отправлялись на заработки в различные селения и города Сибири, в частности, на Алтай, расписывая дома местного населения и тем самым распространяя традиции домовой росписи и создавая варианты своего искусства в соответствии со вкусом местного населения.

В отличие от европейской части России, где дома украшались большей частью снаружи, на Алтае снаружи дома не расписывали, лишь иногда окрашивая наиболее выразительные его части – окна, двери, карнизы, калитку, ворота. Отделка жилища масляной краской была дорогой.

В алтайских деревенских избах расписывалось зачастую практически все внутреннее помещение, таким образом, создавая ансамбль интерьерной росписи: росписью «цветками» в интерьере дома украшались однополотные, двухполотные двери, опечки, потолки, полати, стены. Дома с декоративными стенными росписями называли «крашенными».

Это чисто алтайское явление, не имеющее аналогий ни в одной из других сибирских областей. Богатейшими узорами покрывались потолки, двери, простенки, полати. «Лучшие алтайские интерьеры не создают впечатления назойливости и перегруженности. Объяснение этому надо искать в многовековой истории русской кистевой росписи, сохранившей при богатстве

узора простоту и гармоничность композиций. Характерной чертой алтайской стенописи является её оптимизм, поэтичность, жизнерадостность, достигаемых, в значительной степени, за счёт колорита». [6]

Для росписи использовались местные минеральные и растительные краски, и соответственно, цветовая гамма влияла на колорит. Живопись выполнялась на цветном фоне техникой двухцветного мазка с белильной разживкой и декорировалась черными графическими элементами – приписками, которые выполняли гусиным пером или тонкой кистью. Кисти у мастеров были самодельные: щетинистые круглые, кисти для грунтовки, также в росписи использовали заячью лапку и пальцы. Характерной особенностью выполнения росписи является способ держания кисти «пенёчком» и вращение её вокруг своей оси, тем самым за одно движение создавая определенный элемент. В результате получались мягкие переходы от одного цвета к другому, смотревшиеся удивительно гармонично на загрунтованном особым способом фоне, имевшим большую прочность и сильный блеск. Подмалёвок элемента мастера наносили пальцами, используя краску основного цвета, и на непросохшем рисунке кистью прорабатывали лепестки цветов, оттеняли их белилами и наносили моделирующую живопись.

Стилистические особенности и композиции некоторых из видов росписи восходили к образцам XVII века. Росписи, подобные алтайским, встречаются по всей Восточной Европе, но, несмотря на внешнюю похожесть, отличаются и самобытностью сюжетов и приёмами росписи.

Фон алтайских росписей, в основном, красный. Основными тонами в колористическом решении служат красный и синий, которые дополняются зелёным, золотисто – жёлтым, малиновым, а также белым и чёрным в контурах и разживках. Основными мотивами росписи являлись растительные элементы – цветы, листья, ягоды, бутоны, фрукты, скомпонованные в компактные букеты, гирлянды или венки. Иногда в композициях встречались изображения птицы и человека.

Ведущий мотив росписи – цветущий куст или дерево, вырастающее из вазона, а над ним изображаются две птички, нередко строящие гнездо. Для алтайской росписи характерно изображение цветка фронтально, в виде круглого пятна, иногда с условно обозначенными белым или чёрным контуром краями лепестков. Листья имели либо стручковидную либо сильно удлинённую ланцетовидную или перистую форму, и были написаны двумя, тремя или более мазками, свободно, кругообразно движущимися в одном направлении. Каждый мазок кисти имеет сам по себе законченную, плавную, пластическую форму.

Сюжетной особенностью алтайской росписи – распространение геометрических мотивов, характерных для резьбы, которые постепенно были вытеснены растительным орнаментом, на который оказала влияние местная природа. Вместо кругов стали рисовать венки, вместо розеток – пышные алтайские цветы: огоньки, Марын корень, появилось изображение горного алтайского тетерева. Наиболее древний и характерный мотив росписи – цветочный куст, растущий из вазона. Красный, насыщенный цвет фона сочетается с синей, ультрамариновой рамкой.

Существовал и другой тип росписи – «белый», более поздний, который можно назвать народным вариантом понимания русского ампира – розетки и венки по белому фону. Но «красная» роспись преобладала. По её художественным законам расписывалась на Алтае и домашняя утварь – прялки, ушаты, коромысла, настенные шкафчики.

В первой половине XX века промысел приходит в упадок, что связано, скорее всего, с изменением вкусов сельского населения, которое в отделке помещения стала применять более дешёвые варианты – штукатурку, оклейку обоями, побелку. К тому же активное развитие промысла привлекло большое количество непрофессиональных мастеров, что привело к снижению художественного качества росписи.

Также связанной с переселенческой культурой является и роспись прялок, которая была более сложной по своим истокам и более разнообразной. О вологодском происхождении говорит техники трёхгранно – выямчатой резьбы со следами росписи из красных розанов с белыми ошивками на тёмном фоне, а преобладание сине – зелёных холодных тонов на красно – оранжевом фоне свидетельствуют о вятских корнях. Композиции на прялках, в основном, сходны с украшением дверей и «имеют вид цветущего дерева с маленькими красными птичками на верхушке. Ствол состоит из цветов – кругов, соединённых приписками, и заканчиваются вверху тремя ягодами, одна над другой. В обе стороны и вниз от ствола располагаются, чередуясь, ряды ягодок и листьев». [6] Расписные прялки были распространены по всему краю. Это говорит о том, что все они были сделаны и расписаны в каком – то одном центре и разошлись по разным местам посредством ярмарок, торговли в городах и т.д. Таким образом, соблюдалась каноничность, которую соблюдали и перенимали друг у друга мастера, работавшие в разных местностях».

Алтайская домовая роспись сформировалась в процессе взаимовлияния принесённых на Алтай традиций и отражает широкий спектр народной культуры. «Думается, что роспись в интерьере жилища, как и на прялках, была связана с темой райского сада, прекрасной солнечной страны. Такое красочное окружение должно было благотворно влиять на обитателей дома, скрашивать их нелёгкую жизнь, воспитывать чувство прекрасного». [1]

Литература

1. Ащепков Е. А. Русское народное зодчество в Западной Сибири. М. – 1950. - С. 48 – 51
2. Барадулин В. А. Стенописи крестьянского дома на Среднем Урале// Памятники Отечества. – 1975. - №2. – С. 96
3. Барадулин В. А. Народные росписи Урала и Приуралья. Крестьянский расписной дом. Ленинград. – 1988. – С. 148
4. Василенко В. М. Русская народная резьба и роспись по дереву. М. – 1960. - С. 71
5. Каменская, М. Н. Основы художественного ремесла. Пособие. Под ред. В. А. Барадулина. М.- 1979. – С. 118
6. Каплан Н. И. Очерки по народному искусству Алтая. – М. – 1961. – С. 23 – 37
7. Шокорова Л. В. Художественные промыслы Алтая XIX - XXI столетий: история и перспективы развития: Автореф. дис. канд. искусствоведения – Барнаул, 2009. – 18 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Солянкина Л.Е.

Доктор психологических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, Волгоградский филиал АНОО ВПО «Международный славянский институт»

ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО ЭКОНОМИСТА В УСЛОВИЯХ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Аннотация

В статье рассмотрен детерминант формирования профессиональной компетентности у специалиста на стадии его обучения, показан основной путь преодоления разрыва между знаниями, приобретенными бакалавром в вузе, и умениями применять их на практике. Приведены результаты эмпирических исследований, подтверждающих эффективность влияния практико-ориентированной образовательной среды на подготовку компетентного специалиста.

Ключевые слова: практико-ориентированная образовательная среда, педагогики-тьютеры, профессиональная компетентность.

Solankina L.E.

Doctor of psychological Sciences, Professor, honoured teacher of the Russian Federation, Volgograd branch ANOO VPO "International Slavic Institute"

TRAINING COMPETENT ECONOMIST IN TERMS OF APPLIED UNDERGRADUATE

Abstract

The article deals determinant of formation of professional competence of a specialist at a stage of his training, shows a basic way of bridging the gap between knowledge, acquired a Bachelor's in high school, and the skills to apply them in practice. The results of empirical studies supporting the effectiveness of practice-oriented educational environment for the training of a competent specialist.

Keywords: practice-oriented educational environment, pedagogy-t'üter, professional competence.

Современная инновационная экономика, основанная на высоких технологиях и интеллектуальном труде, в настоящий момент испытывает острую потребность в компетентных специалистах, способных применить на рабочем месте профессиональные компетенции, приобретенные в вузе, без длительного «доучивания». Это связано, с одной стороны, с перепроизводством специалистов данной сферы. С другой стороны, постоянно модернизирующаяся экономика нуждается в экономисте ориентированном на практику, способном быстро реагировать на запросы инновационной среды и решать актуальные нестандартные экономические задачи.

Потребность новой российской экономики в профессионалах призвана обеспечить двухуровневая модель высшего образования, положительно зарекомендовавшая себя на Европейском рынке образовательных услуг. Переход к европейской модели профессионального образования был декларирован присоединением России к Болонским соглашениям. Вместе с тем, данный процесс можно характеризовать как сложный и противоречивый, поскольку двухуровневая модель образования российскими учеными и чиновниками, педагогами практиками изначально была воспринята неоднозначно. Наибольшее количество вопросов и противоречивых высказываний адресовано к подготовке бакалавра, так как в реальной практике, после окончания вуза только специалист востребован на производстве, а бакалавр не способен составить ему конкуренцию. Как показали исследования, это связано, *во-первых*, с неопределенностью статуса бакалавра и отсутствием четкой специализации, которая позволила бы ему занять свою нишу на предприятии. *Во-вторых*, работодатели с недоверием относятся к бакалавру, видят в нем недоученного специалиста. Хотя именно бакалавры, способные к профессиональному самообразованию и личностному саморазвитию, являются главным продуктом европейских вузов и составляют основную армию профессионалов-практиков, создающих конкурентоспособную экономику Западной Европы [1].

В августе 2009 года правительство РФ инициировало процесс создания прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях с целью формирования и внедрения новых видов профессиональных образовательных программ, которые обеспечат подготовку квалифицированных кадров. Причем основной характеристикой программ прикладного бакалавриата должна стать практико-ориентированная направленность¹².

Эта проблема, на наш взгляд, может быть решена путем преодоления разрыва между знаниями, приобретенными бакалавром в вузе, и умениями применять их на практике. Сегодня не достаточно просто дать вузовские знания, необходимо, чтобы эти знания и умения переросли в компетенции, а это значит что профессиональное образование, не теряя фундаментальности, должно приобрести новое, практико-ориентированное содержание [2].

Отметим: образование не может быть профессиональным, а выпускник образовательного учреждения – компетентным специалистом без приобретения им опыта. Именно поэтому практико-ориентированная модель образования, на наш взгляд, наибольшим образом подходит для формирования современного специалиста, поскольку позволяет молодому человеку не только приобрести, но и реализовать личностный компетентностный опыт в реальной практической деятельности.

Следует отметить, что, несмотря на необходимость прикладной направленности образования, в современной профессиональной подготовке специалиста количество часов, отводимых на практику, неуклонно уменьшается. Возникает вопрос: как повысить эффективность развития профессиональной компетентности будущего специалиста при существующем дефиците практики?

Как показали результаты эмпирических исследований, проведенные нами на базе Волгоградского филиала Международного славянского института, на эффективность развития профессиональной компетентности студентов оказывают влияние:

- педагоги-предметники, которые, передавая студентам профессионально важные знания, создают встречные информационные потоки между вузом и студентом;
- педагоги-тьюторы, сопровождающие работу студентов на практиках;
- представители баз практик и наставники, раскрывая перед студентами особенности профессии и тайны профессионального мастерства, ориентируют их на практическую применяемость и востребованность формируемых профессиональных компетенций;
- информационные технологии и технические средства обучения создают условия для самостоятельной адаптации студентов в профессиональной среде и обеспечивают постоянное воспроизведение знаний и развитие профессиональных компетенций у всех субъектов практико-ориентированной образовательной среды;
- предметы труда, рабочее место, материально-техническая база партнёрской организации, которые, создавая реальные условия будущей профессиональной деятельности, выступают стимулами преодоления стрессовых ситуаций, связанных с вхождением в профессию.

Следовательно, для формирования профессиональной компетентности у будущих экономистов необходимо в вузе создать образовательную среду практико-ориентированной направленности, которая обеспечит взаимодействие и взаимовлияние всех субъектов и объектов профессиональной подготовки, как в вузе, так и на производстве, а это возможно только при условии функционирования вуза как научно-образовательно-производственного комплекса.

Опросы педагогов-предметников, педагогов-тьюторов, руководителей баз практики и наставников показали, что при погружении в практико-ориентированную образовательную среду они также ощущали на себе влияние студентов. В ходе квазипрофессиональных ситуаций, имитирующих реальную производственную деятельность, студенты более открыто вступали в диалог со своими будущими «коллегами», высказывали сомнения, несогласие и даже неудовольствие рядом позиций. В результате чего, многие субъекты практико-ориентированной образовательной среды со стороны обучающих признавали, что им необходимо было добывать дополнительную информацию, чтобы отвечать на вопросы студентов, повышая тем самым свой уровень профессиональных знаний и мастерства. Более того, руководители баз практик, благодаря внедрению в их производственный процесс субъектов практико-ориентированной образовательной среды из вуза (студентов и педагогов-тьюторов), изменили свое отношение не только к работе своих лучших специалистов, выступавших в роли наставников, но и к объектам практико-ориентированной образовательной среды (предметы труда, рабочее место, материально-техническая база). В результате многие объекты были модернизированы: дополнено оборудование, усовершенствовано рабочее место, созданы комнаты психологической разгрузки, введены дополнительные ставки.

¹² Положение о проведении в 2009 – 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования (постановление правительства РФ от 19 августа 2009 г. № 667).

Очевидно, что практико-ориентированная образовательная среда выступает как некое постоянно изменяющееся пространство, характеризующееся направленностью на самосовершенствование и саморазвитие всех участников, вступающих во взаимодействие, продвигающееся и развивающееся вместе со своими субъектами и объектами деятельности.

Практико-ориентированная образовательная среда, детерминируя саморазвитие всех своих объектов и субъектов, предстаёт как динамическое пространство, ориентированное на акмеологическое взаимодействие всех участников разворачивающегося внутри процесса. Отметим, что взаимодействие (рис. №1) объектов и субъектов образовательной среды друг с другом, а также взаимовлияние объектов и субъектов, и их влияние на саму среду подчёркивает её развивающий характер [4, с.35].

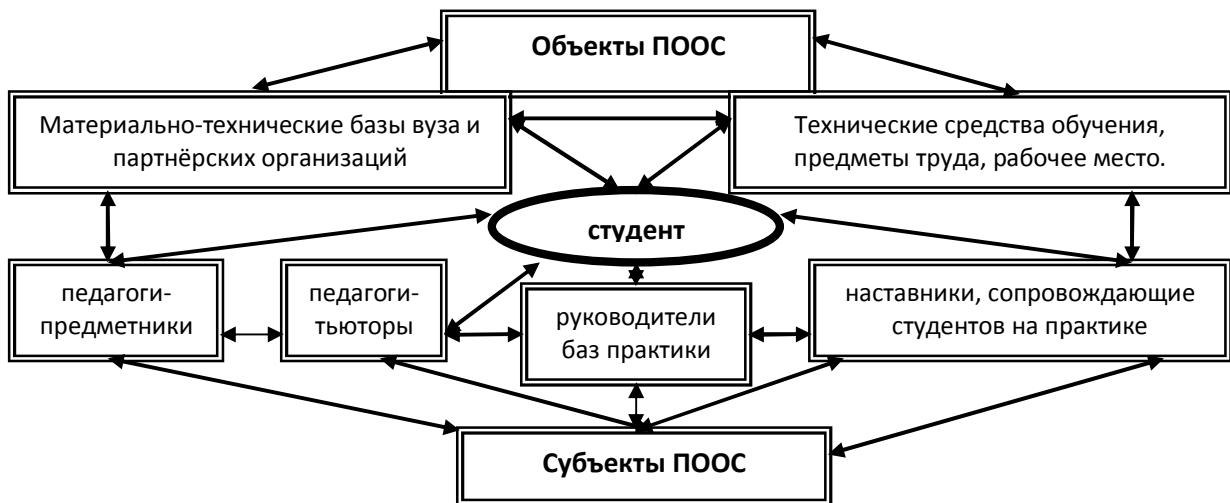


Рис. 1. Взаимодействие объектов и субъектов практико-ориентированной образовательной среды.

В подтверждение наших выводов представим результаты проведенного нами эксперимента, основная цель, которого – выявить и оценить рост уровня развития профессионально важных компетенций и личностных качеств специалиста (экономики) в практико-ориентированной образовательной среде, созданной в условиях учебно-научно-производственного комплекса «ВУЗ-Коммерческое предприятие».

Общий объем выборки составлял 110 человек (две группы: экспериментальная и контрольная), что позволило оценить результативность построенной модели развития профессиональной компетентности специалиста экономической сферы в практико-ориентированной образовательной среде.

Количественный анализ развития профессиональной компетентности у студентов контрольной группы показывает, что на начало эксперимента их показатели были близки к показателям экспериментальной группы. Это объясняется тем, что студенты обеих групп еще не были погружены в практико-ориентированную образовательную среду. В конце третьего курса уровень развития профессиональных компетенций и личностных качеств студентов вырос, но в меньшей степени, чем у студентов экспериментальной группы. В течение всего эксперимента, уровень развития профессионально важных компетенций и личностных качеств студентов контрольной группы возрастал, но с наименьшими показателями. Особенно следует отметить низкий уровень развития профессиональной компетентности по таким показателям как профессиональные притязания и стремления, профессиональные способности и творчество в решении профессионально важных задач, а самый низкий показатель у профессионально важных знаний и практических навыков. Это объясняется тем, что данные компетенции наиболее эффективно формируются именно в практико-ориентированной образовательной среде.

На нижеследующей диаграмме (рис. № 2) приведена величина роста профессиональной компетентности (по всем её показателям) как у студентов погруженных в практико-ориентированную образовательную среду, так и у студентов обучающихся в традиционной образовательной среде, организованной на основе знаниевой парадигмы.

На диаграмме (рис. №2) виден значительный «прирост» профессионально важных компетенций и личностных качеств у студентов экспериментальной группы, который по сравнению с показателями студентов контрольной группы вырос в среднем на 1,3 балла.

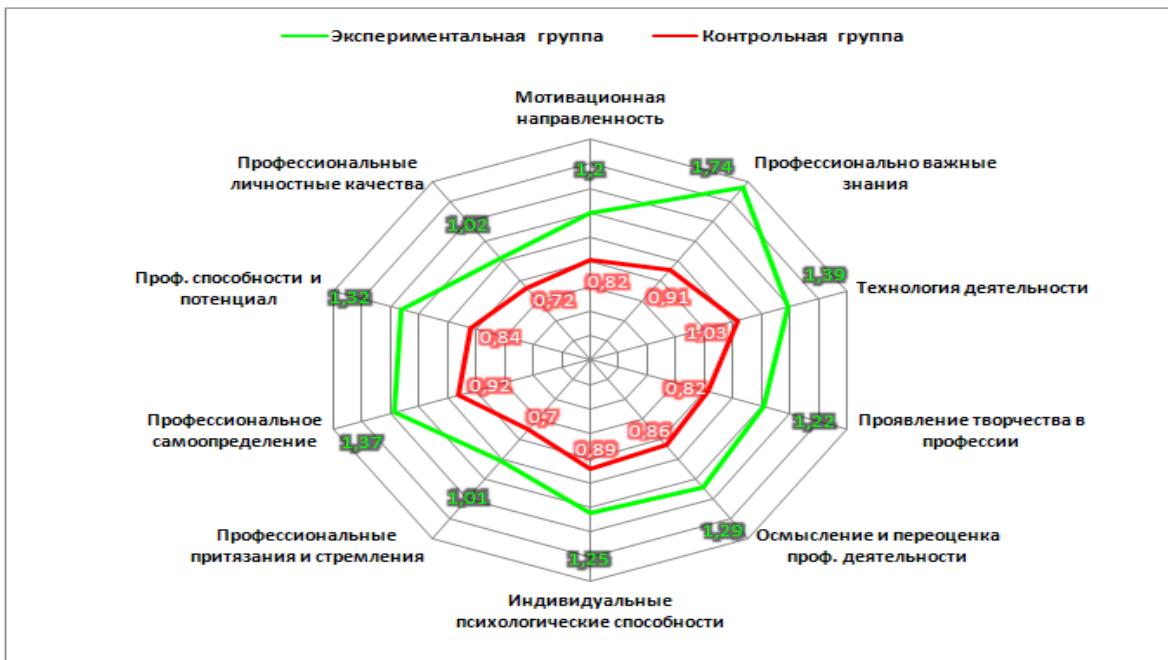


Рис. 2. Диаграмма роста показателей уровня профессионально важных компетенций и личностных качеств студентов.

У студентов контрольной группы этот показатель равен 0,85 баллов, что, в целом, подтверждает позитивное влияние практико-ориентированной образовательной среды на развитие профессиональной компетентности будущего специалиста. О достоверности результатов свидетельствует полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(0)$, которое находится в зоне значимости.

Считаем, что развитие профессиональной компетентности студентов зависит от их соответствия профессиональной направленности, поскольку, если человек выбирает профессию, соответствующую своему типу личности, то он заинтересован в росте профессионально важных компетенций и личностных качеств, которые обеспечат ему в дальнейшем наибольший успех и карьерный рост. Поэтому нами было проведено исследование, направленное на выявление профессиональной направленности студентов с использованием методики Дж. Голланда. Анализ результатов показал, что среди студентов экспериментальной группы 72% студентов относятся к конвенциальному и предприимчивому типам личности, т.е. можно сказать, что эти студенты видят себя в будущем работающими именно по профессии «Экономист», а среди студентов контрольной группы – только 58,3% [4, с.162]. Эти данные информативно подтверждают то, что практико-ориентированная образовательная среда влияет на формирование отношения и притязания к профессии.

Данный вывод подтверждается результатами профессионального клиринга, который проводился на пятом курсе, когда у студентов уже достаточно полно сформировалось отношение к профессии и представление о ней. Главная особенность профессионального клиринга – гарантия объективности.

Результаты исследования таковы: в начале учебного года профессиональный клиринг прошли 72% студентов из экспериментальной группы, а из контрольной – 47%. В конце же учебного года данные показатели значительно улучшились: профессиональный клиринг прошли 100% студентов из экспериментальной группы (причем, полное соответствие профессии наблюдалось у большинства студентов), и из контрольной группы – 83% (полное соответствие наблюдается только у 20 человек из 60 студентов). Это еще раз подтверждает значительную роль влияния практико-ориентированной образовательной среды на формирование отношения и притязания к профессии и, как следствие, — на рост профессиональной компетентности специалиста.

Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда, созданная в условиях учебно-научно-производственного комплекса «ВУЗ-Коммерческое предприятие» в результате погружения студентов в производственный процесс обеспечивает становление компетентного специалиста. Причем вуз решает проблему трудоустройства своих выпускников, а партнёрские предприятия получают компетентных специалистов, готовых включиться в профессиональную деятельность без доучивания.

Литература

1. Солянкина, Л. Е. Практико-ориентированная модель личностно-профессионального развития бакалавра [Текст] : монография / Л. Е. Солянкина. – Волгоград : Царицынская полиграфическая компания, 2008. – 156 с.

2. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с

3. Казаренков, В. И. Психологическая подготовка студентов различных специальностей в высшей школе [Текст] / В. И. Казаренков // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : Материалы междунар. науч.-прак. конф. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – С. 3–6.

4. Солянкина, Л.Е. Акмеологическая модель практико-ориентированной образовательной среды как детерминанты развития профессиональной компетентности специалиста : монография / Л.Е. Солянкина. – М. : АПКиППРО, 2011. – 202 с.

Горшков Е.А.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

И.М. Г.Г.А. Лоба Головской, Гардзинский филиал
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНЕЦ XIX - ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРИ XX ВЕКОВ

Аннотация

В статье анализируется проблема периодизации истории становления американской социальной психологии в конце XIX - первой четверти XX веков. Рассматривается путь становления социальной психологии США как самостоятельной эмпирической дисциплины, логика развития которой определялась влиянием социальной ситуации развития науки в целом.

Ключевые слова: история психологии, социальная психология, методология.

Article is devoted to the problem of periodization of the American social psychology history at the late XIX - XX centuries of the first quarter. Author analyzes the path of American social psychology becoming as an independent empirical discipline, the logic of which is determined by the influence of the social situation of development of science in general.

Keywords: history of psychology, social psychology, methodology.

Вопрос периодизации в истории психологии является одним из самых важных и в то же время сложных для решения. Выделение последовательных этапов становления американской социальной психологии позволит выявить специфику развития социальной психологии США, выделить характерные черты и доминирующие идеи.

При выделении периодов становления американской социальной психологии важно учитывать значительные, переломные научные и исторические события и факты, сыгравшие существенную роль в качественном развитии социальной психологии в США. При определении границ этапов необходимо выделение событий, которые можно было бы характеризовать как рубежные, завершающие один этап и начинаяющие другой. Одной из характерных особенностей становления социальной психологии в США является тенденция постепенного пересмотра основных категорий и объяснительных конструктов науки. С другой стороны, на том или ином этапе становления можно выделить появление новых подходов в трактовке социально-психологических явлений, новых методологических принципов. Поэтому, наиболее приемлемо в качестве основания для выделения периодов социальной психологии США использовать качественный критерий, – выделение характера доминирующих идей и применения определенных методов исследования. На основе данного критерия в истории американской социальной психологии конца XIX – первой четверти XX вв. можно выделить следующие этапы:

- 1) **80-е гг. XIX в. – 1897 г.** – этап зарождения социально-психологической мысли в работах американских социологов. С одной стороны, это работы представителей социал-дарвинизма Смолла (Small) и Самнера (Sumner). С другой, – работы ученых психологического направления в социологии (психологический эволюционизм Уорда (Ward) и Гиддингса (Giddings) и интеракционистская теория Кули (Cooley) и Мида (Mead). Смолл и Самнер одними из первых в США предприняли попытку соединить биологизм с психологизмом. Важным моментом является факт переноса исследовательского интереса с отдельно взятого индивида на процесс межличностного взаимодействия. Специфика социального взаимодействия, в свою очередь, сводилась к психическим процессам. Среди основных идей, разрабатываемых учеными на данном этапе, можно выделить «сознание рода» («групповой разум», «социальный разум») и «интеракция».
- 2) **1897 г. – 1908 г.** – этап становления американской социальной психологии, выделения ее в самостоятельную область знания. Данный этап характеризуется выделением социально-психологических феноменов в самостоятельный класс явлений, и выработкой специфических способов и приемов исследования. Среди наиболее ярких событий данного этапа, которые способствовали развитию социальной психологии в США, следует отметить проведение лабораторного эксперимента Н. Триплетта (Triplett), «полевое» исследование Э. Старбака (Starbuck), исследование прикладного характера Х. Гейла (Gale). Это были первые попытки экспериментального и эмпирического исследования социально-психологических проблем. Следует отметить прикладной характер этих исследований. На данном этапе формируется предметная область, определяются задачи и методы исследования социальной психологии. В качестве рубежных границ этапа выбраны даты появления работ Болдуина (Baldwin) в 1897 г., Росса (Ross) и Мак-Даугалла (McDougall) в 1908 г. В этот период свои попытки разработать конкретную социально-психологическую теорию предприняли Болдуин (1897), Эллвуд (Ellwood) (1899), Кули (Cooley) (1902), Мид (Mead). Появляются первые университетские курсы социальной психологии (Мид, 1900 г.). При трактовке социально-психологических явлений, ученые чаще всего применяют философский подход. Значительный вклад в решение социально-психологических проблем по-прежнему вносят социологи. В работах первых социальных психологов данного периода социальная психология рассматривается либо как часть индивидуальной психологии, или часть социологии
- 3) **1908 г. – 1918 г.** – этап становления социальной психологии как эмпирической дисциплины. Начало данного этапа связано с событиями, последовавшими за выходом появившихся в 1908 г. работ англо-американского психолога Мак-Даугалла и американского психосоциолога Росса. На данном этапе социально-психологические явления трактуются с помощью таких объяснительных принципов как «инстинкт», «установка», «привычка». Критика инстинкта как объяснительного конструкта, отказ от концепции «группового сознания» позволили выявить недостатки предыдущих подходов и разработать новые. С появлением в 1913 г. бихевиоризма американские ученые, отмечая широкий спектр возможностей использования терминологического аппарата этого направления, применяют его к предметной области социальной психологии. В качестве методов социально-психологического исследования ученые активно используют метод анализа документов, опросы (анкетирование), появляются методики (шкалы) измерения социальных установок. На данном этапе значительно возрастает число американских исследователей, занятых проблемами социальной психологии. В качестве рубежной даты выступает год начала публикации в США фундаментального исследования У. Томаса (Thomas) и Ф. Знанецкого (Znaniecki) «Польский крестьянин в Европе и Америке». Объявление предметом социальной психологии установок и использование эмпирических методов исследования существенно расширило возможности социально-психологического исследования и дало стимул дальнейшего развития науки как эмпирической дисциплины.
- 4) **1919 г. – 1925 г.** – оформление социальной психологии как самостоятельной экспериментальной дисциплины. В послевоенное время в США появляется значительное число произведений социально-психологической направленности, существенно увеличивается число учебных пособий по социальной психологии, написанных как социологами, так и психологами. В 1919 г. появляются работы Ф. Олпорта (Allport), касающиеся экспериментального изучения группового влияния. Олпорт призывает изучать социальные явления, непосредственно вызванные поведением людей, а в качестве основных методов исследования он предлагает наблюдение и эксперимент. В 1924 г. Ф. Олпорт публикует «Социальную психологию», тем самым закрепляя социальную психологию как экспериментальную и поведенческую науку. Появляется значительное число работ, касающихся предмета и задач социальной психологии, учебных руководств и научных трудов.

В результате, на основании качественного критерия, в конце XIX – первой четверти XX веков в США можно выделить несколько различных по своей специфике и методологии этапов становления социальной психологии. Предложенная периодизация позволяет выделить характерные особенности становления американской социальной психологии: индивидуалистическая направленность исследований, решение при помощи науки социальных задач общества, тенденция перехода от философской и теоретической трактовки социально-психологических явлений к эмпирической, абсолютизация значения эмпирического знания.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 372 с.
2. Андреева Г.М. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 288 с.

3. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
4. Социальная психология: учебное пособие. / Отв. Ред. А. Л Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
5. Якунин В.А. История психологии: учебное пособие. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1998. – 376 с.

Исаев В.П.¹, Сорокоумова С.Н. 2

¹Аспирант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (ННГАСУ)»; ²Доктор психологических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (ННГАСУ)»

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ В УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация

Статья посвящена изучению психологических характеристик духовно-нравственного развития студентов социономического профиля. Особое внимание акцентировано компонентам психологической структуры духовно-нравственного сознания, изучаются ключевые профессиональные компетенции будущих специалистов, предлагается авторское понимание духовно-нравственного сознания будущих специалистов социономических профессий.

Ключевые слова: психологические характеристики, компетенция, социономические профессии, студенты медицинского и психологического профиля.

Isaev V.P.¹, Sorokoumova S.N.²

¹Postgraduate, VPO "Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (NNGASU)"; ²Doctor of Psychology, professor VPO "Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (NNGASU)"

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL CONSCIENCE OF STUDENTS IN TIERED TRAINING

Abstract

The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the spiritual and moral development of students socionomic profile. Special attention is accented components of the psychological structure of the spiritual and moral consciousness, examines the key professional competence of future specialists are invited to the author's understanding of spiritual and moral consciousness of future professionals socionomic professions.

Keywords: psychological characteristics, competence, socionomic profession, students of medical and psychological profile.

Взгляды отечественных психологов на проблему духовно-нравственного развития опираются на представление о том, что оно не является изолированным процессом, а органично включено в целостное психическое и социальное развитие личности (К.А.Абульханова-Славская, Г.В.Акопов, Б.Г.Ананьев, Е.В.Бондаревская, Б.С.Братусь, А.В.Брушинский, Ф.Е.Василюк, М.И.Воловикова, Л.С.Выготский, В.А.Елисеев, В.В.Знаков, Е.И.Исаев, Д.А.Леонтьев, В.Н.Мясищев, В.В.Рыжов, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.Н.Узладзе, В.Д.Шадриков и др.). При этом на каждом возрастном этапе особое значение приобретают те механизмы, которые позволяют решать актуальные проблемы личностного развития в целом.

Каждой определенной профессиональной группе присущ свой смысл деятельности, своя система ценностей, определяемых, прежде всего, направленностью деятельности на ее объект. Мы остановимся на рассмотрении профессиональной деятельности специалистов социономических профессий, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, то есть профессии, имеющие деонтологический статус.

Социономические профессии предполагают и особый тип взаимодействия, так называемое «помогающее поведение». «Помогающая деятельность» становится главной фундаментальной смыслообразующей основой профессиональной деятельности.

Рассматривая развитие духовно-нравственного сознания у студентов социономических профессий, мы предлагаем к рассмотрению следующие компоненты психологической структуры духовно-нравственного сознания [1]:

1. Наличие широкого спектра человековедческих знаний, подразумевает не только освоение индивидом психологического и педагогических основ, но и знание духовно-нравственного наследия своей страны, знание культуры и этики отношений.
2. Позитивные характеристики я-образа, я-концепции, являются сутью основанием веры, как условия любой сложноорганизованной деятельности.
3. Особенности социально-профессиональной рефлексии. Любая профессиональная деятельность, для ее успешной реализации, подразумевает наличие определенных способностей и качеств, требующих развития. Профессиональная деятельность, в свою очередь накладывает отпечаток на формирование мировоззрения и ценностной системы, как центрального элемента нравственного сознания.

Профессиональная деятельность специалистов социономических профессий это деятельность, при которой профессиональные знания и навыки осознанно используются будущим специалистом (при непосредственного взаимодействии с человеком, обратившимся за помощью), с целью оказания физической, социальной и психологической помощи обратившемуся, для улучшения качества его жизнедеятельности.

В качестве показателей нравственной зрелости отечественными психологами (Б.С.Братусь, Ф.Е.Василюк, М.И.Воловикова, Л.С.Выготский, В.В.Знаков, Е.И.Исаев, Д.А.Леонтьев, В.Н.Мясищев, В.В.Рыжов, В.И.Слободчиков, С.Н.Сорокоумова, В.Д.Шадриков и др.) выделяются: готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственность за свое решение; устойчивость нравственных качеств, что проявляется в возможности переноса сформированных в определенных жизненных ситуациях нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые, ранее не имевшие места в жизни человека, ситуации; проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события; возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоинности отдельных взглядов, поступков, действий.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности у специалистов социономических профессий, должны быть сформированы профессиональные компетенции.

В нашем исследовании под *духовно-нравственным сознанием у будущих специалистов социономических профессий* мы рассматриваем интегрированную систему личностных смыслов, общих и профессиональных ценностей и установок, необходимых для осуществления успешной просоциальной деятельности, формирующихся на основе профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе.

С целью удобства диагностирования, мы выделяем 3 уровня профессиональной компетенции у будущих специалистов социономических профессий: 1 уровень (начальный) – достаточный уровень ЗУНов, для начала профессиональной деятельности; 2 уровень (практический) – уровень корректировки теоретических ЗУНов в условиях практической деятельности; 3 уровень (профессиональное мастерство) – уровень мастерского владения профессией, с использованием авторских подходов, методов и т.д.

Мы предлагаем уровни развития основных компонентов психологической структуры духовно-нравственного сознания (описанных выше) будущих специалистов социономических профессий: *высокий уровень* свидетельствует о наличии не только развитых профессиональных навыков, но и необходимых духовно-нравственных качеств; *средний уровень* свидетельствует о

недостаточной подготовленности специалиста, в силу несистематичности проявления необходимого уровня профессиональной компетенции и *низкий уровень* развития основных компонентов психологической структуры духовно-нравственного сознания будущих специалистов социономических профессий, свидетельствует о недостаточной сформированности или безразличии к осуществляющей профессиональной деятельности.

Мы предлагаем (применительно к теме исследования), следующую этапность освоения содержания вузовской подготовки студентами социономических специальностей: изучение духовно-нравственного наследия; развитие духовно-нравственных способностей (эмпатии, рефлексии, социальной перцепции и т.д.); становление веры, как условия любой сложноорганизованной деятельности; духовно-нравственное состояние, как основу профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий.

ФГОС довольно подробно прописаны общекультурные компетенции выпускников данных социономических направлений. Вариативный подход к формированию общекультурных компетенций позволяет в процессе вузовского обучения формировать духовно-нравственное сознание у будущих специалистов.

Основными условия формирования духовно-нравственного сознания являются: создание духовно-нравственной атмосферы, в учебном заведении; знакомство с классическими образцами духовно-нравственной литературы, с дискуссиями и обсуждениями, апеллирующими к эмоциональному миру человека; нравственный пример через образовательно-воспитательную деятельность педагогов; личный опыт участия студента, в благотворительных, добровольческих и волонтерских движениях.

В ходе экспериментальной работы, сочетающейся с оценкой уровня сформированности духовно-нравственного сознания, уточнялись и проверялись гипотезы исследования, конкретизировались условия формирования духовно-нравственного сознания у студентов, обучающихся социономическим специальностям.

Целью констатирующего эксперимента была разработка и выявление начальных уровней сформированности духовно-нравственного сознания у студентов социономических специальностей.

Гипотезы исследования:

1. Специфика духовно-нравственного сознания у студентов социономических специальностей заключается: в особенностях смысложизненных ориентаций; в преобладании позитивной направленности личности на другого человека – ярко выраженной эмпатии; в наличии развитой социальной перцепции, обеспечивающей эффективное взаимодействие с другими людьми.
2. Психологическая структура духовно-нравственного сознания у будущих специалистов социономических специальностей включает в себя следующие компоненты: наличие широкого спектра человеческих знаний; позитивные характеристики я – образа, я – концепции; особенности социально-профессиональной рефлексии.

Для экспериментальной работы были привлечены 248 студентов, из них 121 (20 бакалавров, 11 магистров, 90 специалистов) испытуемых составили экспериментальную группу (ЭГ) и 127 – контрольную группу (КГ) (23 бакалавра, 7 магистров, 97 специалистов).

В соответствии с подобранным психодиагностическим инструментарием, мы изучали уровни сформированности духовно-нравственного сознания у студентов ЭГ и КГ, обучающихся социономическим профессиям.

Сравнивая студенческие выборки бакалавров и магистров, мы можем отметить, что среди магистров больше студентов показавших высокий уровень нравственной воспитанности (ЭГ – 36,36%, КГ – 42,86%), чем среди бакалавров (ЭГ – 10,00%, КГ – 17,39%). Среди магистров не выявлено студентов с низким уровнем нравственной воспитанности. Близкие к магистрам показатели выявлены и у специалистов медицинского профиля, что связано, видимо с общим уровнем студентов, так как бакалавры и специалисты, принявшие участие в исследовании – студенты 3-4 курсов. Возможно, это объясняется и профессиональной ориентированностью, студенты медицинской подготовки осознают большую ответственность, чем студенты психологической подготовки.

По результатам исследования нравственной самооценки студентов мы снова наблюдаем преобладание среднего уровня. Однако можем отметить, что бакалавры дают более высокие показатели, чем в предыдущей методике. Возможно, это объясняется завышенной самооценкой данных респондентов.

На следующем этапе исследования мы исследовали «этику поведения». Мы просили студентов закончить предложенные ситуации и обосновать и прокомментировать свой выбор. Большинство ответов студентов носили альтруистичную направленность, что отражает в целом их жизненную позицию и нравственную направленность. Это является необходимым условием для успешного овладения профессиональными компетенциями, особенно это касается социономических профессий, где нравственный и морально-этический выбор является очень важной частью профессии.

В дальнейшем были изучены преобладающие жизненные ценности у студенческой выборки. Необходимо отметить разницу в доминирующих выборах. Так среди магистров (ЭГ – 72,73%, КГ – 71,43%) и специалистов (ЭГ – 63,33%, КГ – 56,70%) преобладает высокий уровень, а среди бакалавров – средний уровень (ЭГ – 75,00%, КГ – 52,17%).

Мы также зафиксировали преобладание высокого уровня нравственной мотивации у студентов всех уровней подготовки, обучающихся социономических профессиям.

Студенты-магистры продемонстрировали более высокие показатели нравственной воспитанности (ЭГ – 72,73%, КГ – 57,14%), по сравнению с бакалаврами и специалистами. Неустойчивое, импульсивное поведение характерно больше для бакалавров и специалистов. Так среди бакалавров и ЭГ и КГ несформированностью нравственных отношений отличаются (30,00% / 34,78%) студентов, а среди специалистов (23,33% / 28,87%).

Духовно-нравственное сознание носит всегда ценностный характер. То есть любой помысел и действие личности, соотносится с некой внутренней абсолютной системной мерой справедливости, «добра и зла». Для оценки «источника» смысла жизни, мы использовали тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева.

Высокий уровень среди студентов всех направлений обучения, отмечен по шкале «Процесс жизни». Так высокие баллы по данной шкале набрали: в ЭГ и КГ (магистры – 81,82% / 85,71%, специалисты – 67,78% / 68,04% и бакалавры – 60,00% / 60,87%). Данный показатель говорит о том, что респонденты воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и относительно низкие по остальным характеризуют гедониста, живущего сегодняшним днем, это общая тенденция отмеченная нами. То есть студенты не ставят перед собой долгосрочных целей и живут лишь сегодняшним днем.

Наряду с этим хочется отметить, что студенты, достаточно критично относятся к достигнутым жизненным результатам, полагают, что могли бы достичь большего. Некоторые высказывают явное недовольство прожитой жизнью, но склонны винить в этом внешние обстоятельства, а не самих себя.

Выявленное отсутствие долгосрочных целей, может быть объяснено недостаточной сформированностью жизненных ценностей. Период становления ценностной системы, может характеризоваться нечеткостью жизненных целей и/или их частой сменой.

Большинство выборов студентов из терминальных ценностей пришлось на такие ценности как: «Материально обеспеченная жизнь» в ЭГ (магистры – 45,45%, специалисты – 58,89% и бакалавры – 80,00%) в КГ (магистры – 71,43%, специалисты – 62,89% и бакалавры – 60,87%).

«Здоровье» в ЭГ (магистры – 18,18%, специалисты – 20,00% и бакалавры – 0,00%) в КГ (магистры – 14,29%, специалисты – 24,74% и бакалавры – 8,70%).

«Счастливая семейная жизнь» в ЭГ (магистры – 18,18%, специалисты – 12,22% и бакалавры – 20,00%) в КГ (магистры – 0,00%, специалисты – 8,25% и бакалавры – 21,74%).

Также в число выбранных ценностей попали ценности: «Наличие хороших друзей», «Любовь» и единичные выборы «Интересная работа». Как видим значительных различий между выборами магистров, специалистов и бакалавров нет. Можно отметить незначительный приоритет здоровья среди специалистов (будущих врачей) и счастливой семейной жизни среди бакалавров – будущих психологов. Мы это относим на счет выбранной специализации. К сожалению, мы видим полное отсутствие терминальных ценностей из духовно-нравственного блока среди всех групп студентов.

Наиболее значимой инструментальной ценностью студенты ЭГ считают «Образование» (магистры – 63,64%, специалисты – 67,78% и бакалавры – 65,00%) в КГ (магистры – 57,14%, специалисты – 69,07% и бакалавры – 69,57%).

Также приоритетными среди инструментальных ценностей, будущие специалисты социономических профессий отмечают: «Воспитанность», «Ответственность», «Твердая воля», «Смелость в отстаивании своего мнения», «Терпимость» и «Жизнерадостность».

По результатам диагностики уровня рефлексивности мы можем, отметить, что подавляющее большинство студентов показали средний уровень развития. Так в ЭК средний уровень рефлексивности зафиксирован среди бакалавров – 90,00%, магистров – 72,73% и специалистов – 82,64% в КГ (бакалавры – 86,96%, магистры – 85,71% и специалисты – 80,41%).

Большинство студентов показали также и средний уровень развития эмпатии. Так в ЭК средний уровень эмпатии был зафиксирован среди бакалавров – 85,00%, магистров – 72,73% и специалистов – 73,33% в КГ (бакалавры – 86,96%, магистры – 85,71% и специалисты – 85,57%). Наибольшее количество студентов с высоким уровнем эмпатии зафиксировано среди магистров (ЭГ – 27,27%, в КГ – 14,29%).

По результатам диагностики эмоционального интеллекта с помощью методики Н.Холла, мы может отметить некоторые особенности более яркой выраженности показателей определенных шкал среди студентов разных направлений подготовки. Так у студентов магистров – будущих психологов более высокие показатели были выявлены по шкалам: «Эмоциональная осведомленность», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей», у студентов специалистов – будущих врачей более высокие показатели продемонстрированы по шкалам: «Управление своими эмоциями» и «Самомотивация». Среди студентов бакалавров – будущих психологов показатели несколько ниже.

По относительно низким результатам полученным после реализации психодиагностического инструментария и в соответствии в целям нашего исследования нами разработана программа «Духовно-нравственное становление», которая была направлена на развитие духовно-нравственного сознания студентов – будущих специалистов социономических профессий.

Основной целью программы является создание условий для развития духовно-нравственного сознания у студентов в процессе вузовской подготовки.

Программа включала в себя следующие блоки: Гражданская позиция; Духовные и нравственные ценности мировых религий (титульных религиозных культур России); Общекультурные ценности; Профессиональные ценности; Семейные ценности; Ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни.

Программа учитывала теоретически выделенные этапы освоения духовно-нравственного содержания вузовской подготовки и рассчитана на 2 года. Она предполагает совместную работу психолога с педагогами кафедр: педагогики, истории, культурологи и физической культуры.

Контрольный срез по результатам формирования проводился в конце учебного года. В нем участвовали студенты экспериментальных и контрольных групп. Его цель состояла в том, чтобы проследить возможности формирования духовно-нравственного сознания студентов социономического профиля. Эта цель получила конкретизацию в следующих задачах: проследить динамику духовно-нравственного потенциала бакалавров, магистров – будущих психологов и специалистов – будущих врачей через сравнение данных, полученных до и после формирующего эксперимента, с результатами контрольных групп.

Методики контрольного среза полностью повторяют методики, использованные в констатирующем эксперименте.

По итогам формирующей программы, мы наблюдаем значительный рост нравственной воспитанности в ЭГ. Так высокий уровень среди бакалавров вырос с 10,00% до 21,05% ($p > 0,5$), среди магистров с 36,36% до 63,64% ($p > 0,1$) и среди специалистов с 41,11% до 61,11% ($p > 0,1$). По итогам формирования в ЭГ не выявлены студенты с низким уровнем нравственной воспитанности, в КГ значимых изменений не зафиксировано.

Динамика нравственной самооценки студентов ЭГ стала более реальна. Среди магистров и специалистов наблюдается снижений показателей завышенной самооценки (магистры – 36,36% / 27,27% и специалисты – 28,89% / 26,67%) у бакалавров наблюдается небольшой рост завышенной самооценки. Также мы видим снижение показателей низкой самооценки (бакалавры – 5,00% / 0,00% и специалисты – 11,11% / 4,44%).

В КГ напротив мы наблюдаем рост высокой самооценки среди бакалавров (47,83% / 56,52%) и среди специалистов (30,93% / 58,76%). Наряду с этим сократилось число студентов с низкой самооценкой.

Прослеживается положительная динамика количества альтруистических выборов «этического поведения» среди студентов в ЭГ (бакалавры – 70,00% / 94,74% ($p > 0,1$), магистры – 81,82% / 100,00% ($p > 0,1$) и специалисты – 71,11% / 87,78% ($p > 0,5$)), соответственно уменьшилось количество эгоистичных выборов среди студентов ЭК.

В КГ мы наблюдаем напротив рост числа эгоистичных выборов поведения (бакалавры – 30,43% / 34,78% и специалисты – 35,05% / 64,95%).

По итогам формирующей программы выявлена значимая динамика уровня отношения студентов ЭГ к жизненным ценностям. Так среди бакалавров ЭГ высокий уровень отмечен у третьей части выборки студентов (25,00% / 36,54 ($p > 0,5$)), и у большинства специалистов (63,33% / 72,22% ($p > 0,5$)). Среди студентов КГ положительные изменения не попали в зону значимости, хотя мы наблюдаем положительную тенденцию (бакалавры – 43,48% / 47,83% ($p < 0,5$) и специалисты – 56,7% / 58,76% ($p < 0,5$)).

По результатам методики Н.Е. Щурковой, реализованной по итогам формирующего эксперимента, мы видим положительную динамику нравственной воспитанности среди студентов ЭГ и разнонаправленную динамику среди студентов КГ.

Мы можем отметить произошедшие положительные изменения в оценке студентами-магистрами ЭГ смысла будущей жизни по следующим шкалам: «Цели в жизни» (9,09% / 27,27%) ($p > 0,5$), «Локус контроля-Я» (36,36% / 54,55%) ($p > 0,5$), «Омысленность жизни» (27,27% / 45,45%) ($p > 0,5$).

Среди магистров КГ значимых изменений в оценке смысла будущей жизни не зафиксировано.

Мы можем отметить произошедшие положительные изменения в оценке студентами-специалистами ЭГ смысла будущей жизни по следующим шкалам: «Цели в жизни» (17,78% / 30,00%) ($p > 0,5$), «Локус контроля-Я» (11,11% / 17,78%) ($p > 0,5$). Среди специалистов КГ значимых изменений в оценке смысла будущей жизни не зафиксировано.

Мы можем отметить также произошедшие положительные изменения в оценке студентами-бакалаврами ЭГ смысла будущей жизни по этим же шкалам: «Цели в жизни» (15,00% / 31,58%) ($p > 0,5$), «Локус контроля-Я» (35,00% / 52,63%) ($p > 0,5$). Среди специалистов КГ произошли разнонаправленные изменения, значимых среди них в оценке смысла будущей жизни не зафиксировано.

По результатам изменения терминальных ценностей среди студентов, мы можем отметить: у магистров ЭГ снижение веса материальных ценностей (45,45% / 36,36%) и появление среди приоритетов ценности «Интересная работа» – 9,09%. Среди магистров КГ отмечен рост ценности «Здоровья» с (14,29% / 28,57%), лидируют как и прежде у большинства студентов «Материальные ценности» – 71,43%.

У специалистов ЭГ в приоритетные ценности, по итогам формирующей программы наряду с «Материальными ценностями» и «Здоровьем» попали такие ценности как: «Интересная работа» – 2,22% и «Общественное призвание» – 1,11%. Среди специалистов КГ наблюдается дальнейший рост «материальных ценностей» (62,89% / 64,95%) и «здоровья» (24,74% / 35,05%).

Наиболее заметные изменения произошли среди бакалавров ЭГ. Так приоритет «материальных ценностей» сократился почти вдвое (80,00% / 47,38%), появились приоритеты: «Любовь» – 10,53%, «Наличие хороших друзей» – 10,53% и «Интересная работа» – 5,26%. Среди бакалавров КГ наблюдается дальнейший рост «материальных ценностей» (60,87% / 69,57%) и «здоровья» (8,78% / 13,04%).

Рассмотрим динамику инструментальных ценностей. Так среди магистров ЭГ наряду с «образованностью» и «воспитанностью» отмечены «честность» – 9,09% и «эффективность в делах» – 9,09%. У магистров КГ положительной динамики не отмечено.

Среди специалистов ЭГ был отмечен дальнейший рост ценности «образования» (67,78% / 75,56%) и рост «ответственности» (4,04% / 10,00%), появились показатели «чуткости» – 3,33% и «терпимости» – 1,11%. Среди специалистов КГ также наблюдается рост ценности «ответственности» с 9,28% до 11,34% (мы это объясняем спецификой осознания врачебной деятельности), рост ценности «воспитанности» с 11,34% до 14,43% (подмена чуткости, терпимости, аккуратности), наряду с этим отмечено снижение ценности «образования» (69,07% / 67,01%).

Среди бакалавров ЭГ мы можем констатировать снижение ценности «образования» (65,00% / 57,89%), за счет роста показателя «шириота взглядов» (0,00% / 10,53%). Мы полагаем, что данные изменения можно объяснить активными практическими занятиями студентов, на которых бакалавры столкнулись с нетипичными психологическими проблемами и возможностью различных вариантов их разрешения. Среди бакалавров КГ мы видим рост «ответственности» (8,70% / 13,04%), за счет полного снижения ценности «Терпимость» (8,70% / 0,00%).

В целом мы можем отметить, что среди студентов ЭГ наметился положительный сдвиг в сторону «социальных» и «духовно-нравственных ценностей», но данный процесс протекает медленно, в связи с преобладанием «материальных» и «физиологических» ценностей в социальном окружении респондентов.

По результатам изменения уровня развития рефлексивности студентов, мы можем отметить рост высокого уровня среди студентов ЭГ (магистры – 27,27% / 45,45% ($p > 0,5$), специалисты (10,00% / 24,44%, бакалавры – 0,00% / 21,05% ($p > 0,5$)). Среди студентов КГ также выявлена положительная тенденция. Так высокий уровень развития рефлексивности показали бакалавры – 4,35% / 8,70% и специалисты – 11,02% / 14,17%.

По результатам динамики показателей уровня эмпатии мы не наблюдаем роста очень высокого уровня среди студентов ЭГ, вместе с тем заметно вырос показатель высокого уровня эмпатии, среди бакалавров (10,00% / 26,32%) ($p > 0,5$), специалистов (17,78% / 25,56%). Низкий уровень развития эмпатии по итогам формирующей программы показали всего 2 человека. Среди студентов КГ заметных изменений не отмечено.

Итак, выполненное нами теоретико-прикладное исследование, посвященное изучению актуальной проблемы педагогической психологии – формированию духовно-нравственного сознания у студентов социономического профиля привело нас к необходимости изучения конкретных психологических характеристик и компетенций, касающихся социономических специальностей и составляющих основу их профессии.

Литература

1. Сорокоумова, С.Н., Исаев, В.П. К проблеме развития духовно-нравственных ценностей личности // Известия Самарского научного центра РАН. – Т 15. – № 2 (3). – 2013.

Климова Т.В.

Старший преподаватель, Южный федеральный университет

КОГНИТИВНАЯ ИНФОГРАФИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА ВУЗА: СУЩНОСТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация

Описаны принципы разработки и использования методов когнитивной инфографики в профессиональной подготовке студентов вуза. Приводятся примеры собственных успешных инфографических разработок, их концептуальные и организационно-методические особенности, содержательные подходы в их разработке.

Ключевые слова: образовательный процесс, визуализация знаний, когнитивная инфографика.

Klimova T.V.

Senior Lecturer, Southern Federal University

COGNITIVE INFOGRAPHICS IN THE TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS: THE NATURE, FEATURES, TECHNOLOGY IMPLEMENTATION

Abstract

Describes the development and use of the methods of cognitive infographics in training the students of the University. Examples of own successful infographics developments, their conceptual and organizational-methodical features of the substantive approaches in their development.

Keywords: educational process, visualization of knowledge, cognitive infographics.

Информационная насыщенность образования требует специальной качественной подготовки дидактического материала, определения эффективных подходов, способных существенно повысить интенсивность образовательного процесса. Использование ресурсов когнитивной инфографики, в частности, метода визуализации дидактических объектов, представляется перспективным для создания инновационных научных и учебно-методических разработок. Под визуализацию подпадают все возможные виды психолого-педагогических объектов, функционирующих на принципах концентрации и генерализации знаний, расширения ориентированочно-презентационных функций, алгоритмизации учебно-познавательных действий, развития профессиональных компетенций. В данной работе обобщается опыт использования методов когнитивной визуализации, облегчающих процесс обучения и делающих его продуктивным и личностно-ориентированным.

Новая информация усваивается и запоминает лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и

качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий. Задействование образного мышления, дополненного чувствами и ощущениями, вовлечение в процесс решения проблем, эмоциональное заражение позволяют перенести полученную студентами информацию в систему реальных профессиональных отношений.

Технология визуализации учебной информации включает:

- комплекс учебных знаний;
- визуальные способы их предъявления;
- визуально-технические средства передачи информации;
- набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения.

Визуализация - это совокупность приемов и методов образного (прежде всего визуального) представления условий задачи, которое позволяет либо сразу увидеть решение, либо быстро получить подсказку для его нахождения. Различные подходы к выявлению сущности визуализации раскрыты в работах: Д. Берна, (техническо-информационный), Р. Арнхейма, З. Кракауэра (гносеологический), Ю.М. Лотмана (семиотический), К.Э. Разлогова (культурно-эстетический), Ш. Гавайна (паранаучный), Б.Г. Ананьева, В. Вульфа (психологический), Е. Черневич (дизайнерский), В.М. Розина (манипулятивный) и др.. Визуализация решает задачи: 1) создания моделей представления знаний в которых возможно однообразными средствами представлять как объекты, характерные для логического мышления, так и образы-картины, с которыми оперирует образное мышление; 2) визуализации знаний, для которых невозможно подобрать текстовые описания, особенно большого объема информации; 3) перехода от наблюдаемых явлений к пониманию механизмов, скрытых за динамикой наблюдаемых картин.

Иллюстрации помогают понять неизвестные знания, связать их с имеющимся опытом, а также включают активную генерацию связей между новой информацией и существующими знаниями (когнитивная функция). С другой стороны визуализация позволяет продемонстрировать наглядным способом, вообще обнаружить, наглядно свидетельствовать что-либо, раскрыть механизм развития процесса явления, условия и ресурсы по его развитию, предупреждению или разрешению. Это дает возможность искать и находить оптимальные решения не вместо студентов, а вместе с ним.

В отличие от традиционной формы обучения, использование когнитивно-визуальной технологии принятия решений позволяет:

- поддержать познавательную деятельность, запомнить информацию, увидеть скрытый смысл и установить новые связи;
- структурировать исходную проблему: построить оптимальное описание, уточнить соответствие формулировки цели ее содержательному пониманию, уточнить соответствие по ресурсам и ограничениям в реализации выбранного решений и т.п.;
- повысить качество субъективных суждений и оценок;
- провести визуальный анализ получаемых решений и их последствий;
- провести интерактивный анализ динамики развития событий;
- убедить в правильности, обоснованности принимаемых решений, и т.п.

Содержательный отбор информации ориентирован на принципы: ориентации на целевой запрос; конкретности; доступности; опоры на жизненный опыт; обладания смыслом; возможности практической реализации; комплексного воздействия на когнитивную и эмоциональную сферу психики; возможности мотивации и побуждения к действию.

Существуют различные техники предоставления информации: визуальные иерархические (концептуальные и функциональные), сетевые, образно-иллюстративные и смешанные методы. На практике, используются более сотни методов визуального структурирования – от традиционных диаграмм и графов до «стратегических» карт (roadmaps), лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causal chains). Такое многообразие обусловлено существенными различиями в природе, особенностях и свойствах знаний различных предметных областей. Большой информационной емкостью, на наш взгляд, универсальностью и интегративностью обладают структурно-логические схемы [1, 2]. Такой способ систематизации и визуального отображения учебной информации на лекционном курсе основывается на выявлении существенных связей между элементами знания и аналитико-синтетической деятельности при переводе вербальной информации в невербальную (образную), синтезирование целостной системы элементов знаний. Подобные разработки применяются на протяжении многих лет и показали свою эффективность, в том числе в подготовке студентов-инженеров по дисциплине «Психология и педагогика» к федеральному интернет-тестированию при аккредитации РГУПС.

Другим примером успешного использования когнитивной инфографики в учебном процессе является авторская трансформационная учебно-ролевая игра «Жили-были ...» (в сотрудничестве со студентами ЮФУ Климовой А.В., Симаковой А.С. и РКСИ Климовой О.В.). Это настольное учебно-методическое пособие инновационного типа, в котором на основе моделей обучающей когнитивной инфографики, представлен подход по формированию компетенций в области оказания психологической помощи семье, воспитывающей акцентуированного подростка [3].

Игра действует образное мышление, вовлекает в процесс решения проблем, что способствует повышению уровня качественного освоения материала, его запоминанию, формированию рациональных приемов практической работы. Разработанные авторами схемы и т.д. позволяют сочетать целостность подхода с анализом структуры отдельных изучаемых психолого-педагогических явлений, выявлять существенные взаимосвязи между компонентами, механизмы их возникновения и развития, что позволяет студентам самостоятельно определять пути предупреждения и коррекции деструктивных процессов. Продуманная концепция игры дает возможность ее неограниченной организационно-методической модернизации и содержательного обогащения за счет изменения сценариев, введению новых возможностей, расширения библиотеки «конфликтных ситуаций», практических упражнений, обучающего материала и т.д..

Такой подход определяет широкий спектр применения пособия, в том числе и в практике профилактической и консультативной работы с педагогами и родителями по предупреждению деструктивных последствий в развитии подростков и детско-родительских отношений.

Возвращаясь к вопросу о разработке визуальных средств следует отметить необходимость учета общих (универсальных) механизмов и частных, учитывающих специфику поставленных целей, контекста, уровня развития, запросов и потребностей потребителей продукта.

В частности учет следующих основополагающих принципов:

- функциональность определяет форму;
- проблемность и обоснованность;
- соотношение объема материала и смысловой плотности информации;
- задействование образного мышления, но без лишних ассоциаций, информация должна быть точной, конкретной, логичной;
- удобство использования, интерактивность;
- активное взаимодействие с контентом.

И частных, учитывающих специфику целевой аудитории:

- строится на общепринятых понятиях, интуитивно понятных студентам;
- качество содержания информации переводится в знания и умения, применяемые в реальной системе отношений;
- контент должен находить эмоциональный отклик

Разработка средств визуализации возможна как помощью классических программ работы с визуальной информацией (от CoreDraw, Photoshop, 3D Max и др.), динамической анимации до специализированных графических пакетов (PaintBrush, Visio, Cytoscape, Processing.js 1.4.1 и др.). Когнитивная инфографика сочетает продуманное содержание с формой преподнесения материала, поэтому владение базовыми графическими программами значительно обогатит дидактические средства, усилит степень его влияния.

Почему визуализация важна в работе по профессиональной подготовке студента вуза?

1. Она позволяет видеть то, что иначе сложно заметить. Несомненно, информация присутствует в данных, но без визуализации вы не замечаете трендов, паттернов поведения и зависимостей.
2. Она дает ответы на многие вопросы быстрее. В простейшем случае гораздо проще поглядеть на график и увидеть тренд, чем на колонку цифр.
3. Качественная визуализация теоретического материала позволяет “исследовать данные”, экспериментировать с ними.
4. Помогает справиться с возрастающей сложностью и разнообразием данных.
5. Субъективное восприятие информации, доверие к информации выше, когда она подана визуально.

Выделение когнитивной функции инфографики имеет большое значение для развития образного мышления, способствует повышению уровня качественного освоения материала, его запоминанию, формированию рациональных приемов практической работы чрезвычайно важных для подготовки во многих сферах профессиональной деятельности. Понимание этой роли позволит педагогам более полно реализовать дидактический потенциал, разрабатывать собственные инновационные научные и учебно-методические разработки с использованием моделей обучающей когнитивной инфографики

Литература

1. Климова, Т.В. Психология и педагогика. Опорные схемы. Часть 2. Педагогика. Учебное пособие. /Т.В. Климова/. Рост. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2007. – 75с.
2. Климова Т.В., Тельных Н.В. Психология и педагогика. Опорные схемы. Часть 1. Психология. Учебное пособие. /Т.В. Климова, Н.В Тельных/. Рост. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2007. – 84с.
3. Симакова А.С., Климова А.В. Возможности визуализации в оказании психологической помощи семье трудного подростка/ А.С.Симакова, А.В. Климова // Материалы международного молодежного научного форума Ломоносов -2013». Москва, МГУ имени Ломоносова, 2013. Ресурс доступа: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2235/35311_6f5b.pdf.

Масалович Ю.М.

Магистрант 1-ого курса, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИЙ ПЕРЕДНИХ ОТДЕЛОВ МОЗГА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ЭФФЕКТИВНЫХ И НЕЭФФЕКТИВНЫХ ТИПАХ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению особенностей ВПФ у детей с разной способностью к прогнозированию в рамках нейропсихологического подхода. Автор делает акцент на исследование функций программирования, регуляции и контроля над протеканием психической деятельности у детей младшего школьного возраста. В заключении приводится вывод о связи данных функций и эффективностью формирования прогноза, в первую очередь используемыми стратегиями прогностической деятельности.

Ключевые слова: прогностическая деятельность, критерии эффективного прогнозирования, функции программирования и контроля, функции серийной организации движений и действий.

Masalovich Y. M.

First-year magistrant, Khakas State University named after N.F. Katanov

PECULIARITIES OF FOREBRAIN FUNCTIONS OBSERVED IN PRIMARY SCHOOL PUPILS USING EFFECTIVE AND INEFFECTIVE TYPES OF PREDICTING ACTIVITY

Abstract

The article is devoted to study of higher mental functions peculiarities in children having different ability to prediction within the framework of neuropsychologic approach. The author pays special attention to investigation of function of programming, regulation and control over progress in psychic activity observed in primary school pupils. By way of conclusion the author states that there is a certain connection the given functions and effectiveness of prediction generation, particularly in terms of the used predictive strategies.

Keywords and -phrases: predictive activity, criteria of effective prediction, executive functions, functions of serial organization of acts and activities.

Термин "прогнозирование" используют для обозначения проявлений способности к антиципации (предвосхищению) в мыслительной деятельности, где реализуется ее когнитивная функция. Прогнозирование включено в структуру всех познавательных процессов и участвует в их протекании. Изучением прогностической функции мозга занимались психофизиологи, нейрофизиологи, психологи [2], [4], [5]. Из работ, которых следует, что вероятностное прогнозирование базируется на преднастройке физиологических систем, и определяется взаимодействием следообразовательных и регуляторных процессов. Однако в рамках нейропсихологии изучение процессов прогнозирования не проводилось. К 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой, при этом происходит активное развитие лобных отделов мозга, образующих III функциональный блок и отвечающих за программирование, регуляцию и контроль над протеканием психической деятельности. К началу же школьного обучения функции программирования и контроля произвольной деятельности и серийной организации движений, опирающиеся на работу преимущественно передних отделов мозга, еще в полной мере несформированы и в норме имеют более длительный период развития [6]. Очевидно, что прогностическая деятельность связана с функциями программирования и контроля, также представляет интерес, каким образом серийная организация движений и действий участвует в формировании прогноза.

Методологической основой исследования являются теоретическая модель структурно-функциональных блоков мозга А. Р. Лурии [3], концепция о психофизиологических механизмах формирования вероятностного прогноза Л. И. Переслени [4].

Исследование проводилось в 2012-2013 гг. на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Абакана. В нем приняло участие 102 ребенка, в возрасте от 7-8 лет. Для выявления типов прогнозирования использовалась методика «Угадайка», разработанная Л. И. Переслени, В. Л. Подобедом. Л. И. Переслени сформулированы критерии эффективного прогнозирования, на основании которых выделены типы прогностической деятельности: небольшое количество ошибок предсказания (до 11,5), отсутствие ошибок отвлечения, воспроизведение порядков чередования элементов всех трех наборов после окончания обследования, использование рациональных стратегий формирования прогноза. Нейропсихологическая диагностика функций третьего блока мозга производилась с помощью батареи нейропсихологических проб, разработанной А. Р. Лурия, адаптированной под руководством Т. В. Ахутиной [1]. Статистическая обработка данных производилась с помощью пакета программ SPSS for Windows, использовались описательные статистики и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

По результатам обследования детей на выявление типа прогностической деятельности, в данной группе было выделено шесть подгрупп. В первую подгруппу были включены дети с I типом прогнозирования (11% обследуемых), при котором ребенок допускает малое количество ошибок предсказаний (менее 11,5), демонстрирует отсутствие ошибок отвлечения, воспроизводит все три порядка наборов и использует рациональные стратегии. Во вторую подгруппу вошли дети с типом IIa (26%), отличающихся от детей с первым типом, наличием ошибок отвлечения. В третью были включены дети, имеющие IIb тип (10%), характеризующийся большим количеством ошибок предсказания, наличием или отсутствие ошибок отвлечения, воспроизведением выявленных порядков и использованием рациональных стратегий, либо смены стратегий. Четвертую подгруппу составили дети с типом прогнозирования IIIa - 31% обследуемых (быстрый прогноз с использованием рациональных стратегий, отсутствие или наличие ошибок отвлечения и не воспроизведение выявленных порядков). Пятую подгруппу вошли дети, имеющие IIIb тип (11%), при котором наблюдается долгоформирующийся адекватный прогноз, возможна неустойчивость прогностической деятельности, не воспроизведение выявленных порядков и смена стратегий, либо случайные предсказания. В шестую подгруппу были включены дети, имеющие неблагоприятный IVa тип прогнозирования (11%), при котором наблюдается медленный прогноз, либо невыполнение одного или обоих наборов. При этом может быть потеря порядка, не воспроизведение порядков, а также использование нерациональных стратегий, в том числе репродуктивные предсказания порядка первого набора.

В процессе исследования функций третьего блока мозга, были выявлены следующие особенности детей с разными типами прогнозирования. В пробе на реакцию выбора дети с I типом демонстрируют безошибочное выполнение, либо совершают одну ошибку с самокоррекцией, а также для них характерно отсутствие ошибок уподобления. Дети со IIa и IIIa типами чаще допускали ошибки с самоокоррекцией. В группах со IIb и IIIb встречались ошибки уподобления и ошибки без коррекции, а для детей с типом IVa были характерны постоянные сбои. Выполнение ритмов по инструкции наибольшие трудности вызывало в группах со IIb, IIIb и IVa типами, в среднем они справились только с одной пробой. Дети со IIa и IIIa типами оказались несколько результативнее в выполнении этого задания. Школьники с I типом достоверно продуктивнее детей предыдущих групп. При анализе программирования на вербальном уровне в пробе на пересказ текста по критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения дети с типом IVa чаще не понимали смысл ситуации, даже в условиях помощи. Дети со II и III типами либо неточно описывали ситуацию с правильными ответами на вопросы, либо правильно описывали ситуацию, но скрытый смысл понимали после уточняющих вопросов. По критерию возможности построения текста наиболее успешны были дети с I типом. Дети с IVa типом демонстрировали низкую способность построения текста по сравнению с детьми других групп наблюдалось его фрагментарность и необходимость наводящих вопросов.

Рассмотрим состояние функции серийной организации движений. В пробе на динамический практис дети с I типом, более успешны, они быстрее усваивают двигательную программу, лучше ее автоматизируют и допускают меньше ошибок при выполнении. Дети со IIa и IIIa типами чаще усваивают программу после второго показа, серийная организация характеризуется наличием сбоев, либо единичных персевераций. Для школьников с типами IIb и IIIb характерно усвоение после совместного выполнения и инертное повторение ошибок с самокоррекцией. В группе с IVa типом для усвоения серии движений необходима речевая инструкция на фоне совместного выполнения. Им свойственны грубые виды ошибок: эпизодическое расширение / сужение программы или же наличие инертного стереотипа в выполнении. Серийная организация на уровне графомоторной программы у детей с I типом значительно лучше, чем у остальных школьников. Они допускают наименее грубые ошибки (расподобления либо уподобление элементов). Типичной ошибкой для детей со IIa и IIIa типами является остановки по ходу выполнения графической последовательности. При выполнении графомоторной пробы у детей с IIIb и IVa типами наблюдались трудности переключения от одного элемента к другому, кроме того у детей с IVa типом наблюдалась такая грубая ошибка как инертное повторение упрощенной программы. Они также затрачивали больше времени на выполнение одной пачки. В пробе на реципрокную координацию дети с I типом более успешны. Типичным для них является плавное выполнение реципрокных движений. Детей со IIa и IIIa типами, характеризует наличие частых сбоев. Для школьников же со IIb и IIIb характерны отставания одной из рук и самоисправления. В группе с IVa типом преобладающими оказались более грубые ошибки, а именно поочередное выполнение движений, а также выполнение с уподоблением движений в обеих руках.

В целом, проведенное исследование показало, что состояние передних отделов головного мозга у детей с разными типами прогнозирования отличается. Дети, имеющие наиболее успешный I тип с эффективным прогнозом и рациональными стратегиями, характеризуются наилучшей произвольной регуляцией деятельности и серийной организацией движений и действий. Наиболее частотными в нашей выборке оказались такие типы прогнозирования как IIIa и IIa, их объединяет быстрый и эффективный прогноз с рациональными стратегиями, небольшое количество ошибок отвлечения, а отличает способность к воспроизведению выявленных порядков. Эти типы не различаются по характеристикам функций передних отделов мозга, которые достаточно хорошо, хотя и хуже, чем при I типе, сформированы. При IIb и IIIb типах, объединяемых долгформирующими прогнозом с использованием рациональных стратегий или сменой стратегий, но различающимся по способности к воспроизведению, также отмечаются близкие показатели функций программирования и контроля и серийной организации. Эти показатели существенно хуже, чем в предыдущих группах. Типичной особенностью этих детей является инертность и склонность к повторению своих ошибок. IVa тип прогностической деятельности является самым неблагоприятным из-за использования неэффективных стратегий формирования прогноза и сопровождается выраженной дефицитарностью функций третьего блока мозга. Таким образом, нами выявлена прямая связь между уровнем сформированности функций программирования, контроля и серийной организации движений и действий и эффективностью формирования прогноза, в первую очередь используемыми стратегиями прогностической деятельности. Можно предполагать, что осуществление эффективного прогнозирования зависит от способности регулировать, программировать, контролировать собственное поведение, деятельность и серийной организации движений и действий, т.е. вовлечение лобных систем связей необходимо для осуществления эффективного прогнозирования.

Литература

1. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет // Вестник Московского Университета. – Психология. Серия 14. – 1996 – № 2. – С. 51-58.
2. Иванников В.А. Поведение человека в ситуации выбора // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека - М, Наука. 1984. с. 201.
3. Лuria A.P. Высшие корковые функции человека /A.P. Лурия. - СПб.: Питер, 2008. 624 с.
4. Переслени Л. И., Подобед В. Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития // Дефектология, 1982, №6 - с. 11-17.
5. Соколов Е.Н. Нейрональные механизмы ориентировочного поведения. Нейрофизиологические механизмы внимания. - М., МГУ. 1979. с. 203.
6. Фотекова Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте. - Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2004. 164 с.

Основной целью данной работы является изучение особенностей студентов, находящихся в состоянии кризиса личностной идентичности. Автор указывает на значимость предоставления ситуаций выбора и принятия решений для них, что может быть использовано при обучении студентов в вузе, а также в практике психологического консультирования.

Ключевые слова: кризис личностной идентичности, статусы идентичности, личностный выбор.

Озерина А.А.

PhD in psychological sciences, Volgograd state university

TO THE QUESTION OF CRISIS OF PERSONAL IDENTITY

Abstract

Main objective of this work is studying of features of the students being in a crisis of personal identity. The author points to the importance of granting situations of a choice and decision-making for them that can be used in teaching and psychological practice.

Keywords: crisis of personal identity, identity statuses, personal choice.

За любыми частными психологическими трудностями в жизни человека лежат более глубокие экзистенциальные проблемы – свободы выбора и ответственности, изолированности и взаимосвязи с другими людьми, поиска смысла жизни и ответов на вопросы: Кто я? Что есть этот мир? Это проблемы поиска себя подлинного, осознания своей идентичности.

Идентичность (identity) – чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других [3]. Согласно Дж. Марсия, идентичность формируется, когда индивид определяется в основных сферах: профессии, религии, политике. Статус идентичности – достигнутый, предрешенный, диффузный и мораторий – зависит от выбора в значимых сферах и принятия на себя обязательств [4].

Становление идентичности проходит через кризисы – периоды, когда возникает конфликт между сложившейся конфигурацией элементов идентичности и соответствующим способом вписывания в окружающий мир и изменившейся социальной или биологической нишой. Под влиянием кризиса происходит актуализация индивидуально-личностного потенциала человека, благодаря чему включаются механизмы, которые помогают индивиду соотнести настоящее и будущее, интегрировать различные влияния профессиональной, культурной и социальной среды и найти свое место в сложном динамичном мире [2].

Поскольку кризис идентичности наиболее ярко проявляется в юности, респондентами нашего исследования выступили студенты. С помощью структурированного интервью мы выявили тех, кто находится в статусе моратория (кризиса). Категоризация текстов интервью позволила нам охарактеризовать представителей данного статуса следующим образом:

- Поведенческие особенности. Они могут быть как оживленными и взволнованными, когда другие вдумчиво спокойны.
- Когнитивные особенности. Высокий уровень познавательных способностей, гибкость мышления.
- Характерологические особенности – высокий уровень морали, самостоятельности, скептицизма, открытости новому опыту.
- Особенности общения. Трудности в построении близких межличностных отношений. Они способны на близкие отношения, но уклоняются от обязательств, необходимых в них. Идентификация с родителями не завершена – у них есть трудности отделения себя от родителей, обычно от родителя противоположного пола. Эти трудности могут лежать в основе обязательств в отношениях.

Респонденты, находящиеся в статусе моратория, могут использовать интервью (об уточнении статуса идентичности) как терапию в целях прояснения своих противоречий.

В эриксоновской традиции является важным проявление социальной терпимости к экспериментированию в период юношества. Такой подход согласуется и с гуманистической и экзистенциальной школами. С точки зрения Дж. Марсия, лучшим методом в работе с лицами, находящимися в кризисе, будет роджерианская беседа, которая «отразит» элементы идентичности для ее синтеза. Он отмечает, что важно, чтобы терапевт не был связан (не соглашался) с одной из сторон конфликта идентичности [4].

С нашей точки зрения, наиболее важным является предоставление возможности студентам в статусе моратория возможности попробовать себя в различных ролях на практике, заинтересованность и эмпатия значимых лиц. Мы обращаем внимание, что самостоятельность и способность делать выбор служат основаниями для более успешного обретения идентичности. В подтверждение этого можно привести высказывание Дж. Бьюджентала о том, что человек экзистенциальный – человек в поисках самого себя. Выбор позволяет найти себя, обрести смысл своего существования [1].

Полученные теоретические и эмпирические данные реализованы нами на базе «Центра социально-психологического адаптации ВолГУ», где студенты, находящиеся состояния кризиса личностной идентичности, получают возможность освоить посредством тренинговых упражнений навыки самостоятельного, ответственного и независимого выбора. Именно изменения, происходящие во внутреннем плане личности, сопровождающие выбор способствуют и гармоничному разрешению ситуации, и становлению идентичности человека.

Литература

1. Бьюдженталь Дж. Путешествие психотерапевта // Искусство психотерапевта. — СПб.: Питер, 2001. - С. 166-167.
2. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: автореферат. дис. докт. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 43 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. – 2-е изд. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.
4. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality. – 1966. - р. 551-558.

Тихонова Н.В.¹, Ильюшенко В.М.², Астанина Н.Г.³

¹Доцент, кандидат медицинских наук; ^{2,3}студент; ^{1,2,3}Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого;

ОДИНОЧЕСТВО, КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация

В статье дано определение одиночеству, определены взаимосвязи между субъективным состоянием одиночества, и психическими состояниями, также между самими психическими состояниями внутри двух групп: одиноких пожилых и проживающих с кем-либо.

Выводы, полученные в ходе исследования, позволяют сформулировать рекомендации для социально-психологической реабилитации пожилых пациентов, это будет актуально для людей таких профессий как психолог и социальный работник.

Ключевые слова: одиночество, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

LONELINESS AS A FACTOR MALADJUSTMENT OLDER PEOPLE**Abstract**

The article provides a definition of loneliness, defined the relationship between the subjective state of loneliness and mental states as between mental states in two groups: elderly living alone and those living with someone.

The findings from the study, allow us to formulate recommendations for the social and psychological rehabilitation of elderly patients, it is important for people in occupations as a psychologist and a social worker.

Keywords: loneliness, anxiety, frustration, aggression, rigidity.

Увеличение доли пожилых и престарелых в структуре населения, числа больных хроническими заболеваниями, одиноких стариков с особенностями их образа жизни и вытекающими отсюда социальными и психологическими проблемами выдвигает новые требования к оказанию социально-медицинской помощи.

Одной из значимых проблем в пожилом возрасте является одиночество. Одиночество - социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции.

Целью нашего исследования было определить, существуют ли различия переживания одиночества у пожилых людей, проживающих с кем-либо из близких и одиноко проживающих, а так же выявить различия в самооценке их психических состояний.

Для исследования были использованы методики:

- Тест «Самооценка психических состояний» Айзенка из 40 вопросов (4 блока по 10 вопросов)
- Методика «Субъективное ощущение одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона (20 утверждений)

База проведения исследования: Краевой геронтологический центр «Уют». Проведен опрос 109 человек в возрасте от 56 до 86. Из них 78 – женщины, 25 – мужчины. Все они неработающие пенсионеры, дееспособные и не утратившие навыков самообслуживания. В результате анкетирования все опрошенные были разделены на 2 группы: одиноко проживающие (39,4%) и проживающие совместно с кем-либо (супруг, дети, иные близкие – 60,55%). По итогам диагностических мероприятий проведена комплексная оценка данных.

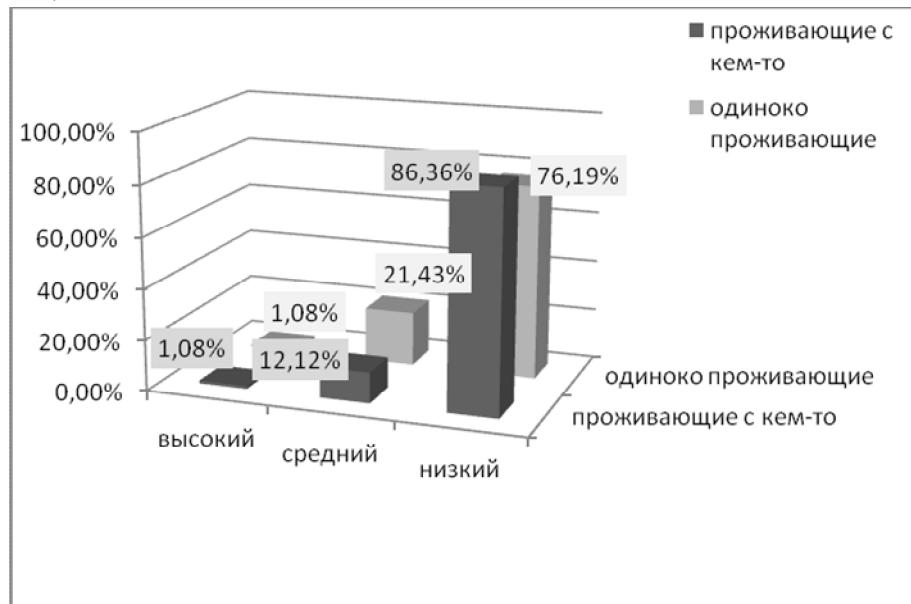


Рис.1 Субъективное ощущение одиночества внутри каждой группы (распределение данных в процентах).

Как представлено на рисунке 1, подавляющее большинство опрошенных пожилых людей имеют низкий уровень субъективного ощущения одиночества. Другими словами, не чувствуют себя одинокими.

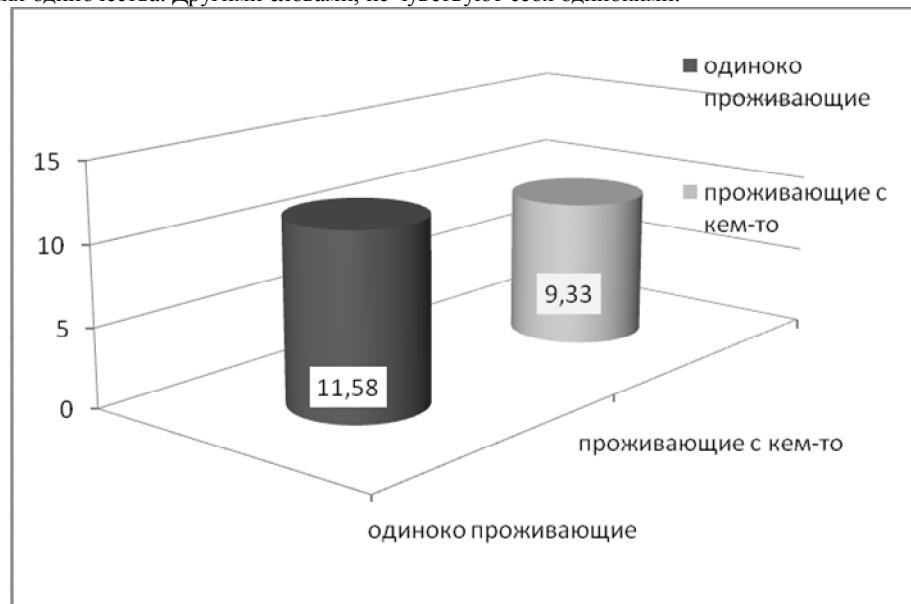


Рис.2 Сравнение средней оценки «Уровень субъективного ощущения одиночества».

По итогам сравнения средней оценки (рис.2) «Уровень субъективного ощущения одиночества» в группах проживающих с кем-либо из близких и одиноко проживающих обнаружены незначительные различия – одиноко проживающие в незначительно большей степени испытывают субъективное ощущение одиночества.

С целью установления значимости различий в группах был использован критерий Манна-Уитни. Результат: $U_{ЭМП} = 1148$. Полученное эмпирическое значение $U_{ЭМП}$ находится в зоне незначимости. Таким образом, гипотеза о том, что в группе проживающих с кем-либо уровень субъективного ощущения одиночества ниже, чем у одиноко проживающих пожилых людей, опровергнута. Т.е. в обеих группах субъективное ощущение одиночества переживается примерно одинаково.

Кроме того, проведена самооценка психических состояний Айзенка в каждой группе.

Таблица 1. Самооценка психических состояний Айзенка

		высокий	средний	низкий
Тревожность	<i>проживающие с кем-то</i>	7,58%	37,88%	54,55%
	<i>одиноко проживающие</i>	4,65%	48,84%	46,51%
Фruстрация	<i>проживающие с кем-то</i>	3,03%	36,36%	60,61%
	<i>одиноко проживающие</i>	0%	41,86%	58,14%
Агрессивность	<i>проживающие с кем-то</i>	4,55%	57,58%	37,88%
	<i>одиноко проживающие</i>	11,63%	41,86%	46,51%
Ригидность	<i>проживающие с кем-то</i>	9,09%	59,09%	31,82%
	<i>одиноко проживающие</i>	6,98%	46,51%	46,51%

Из представленной таблицы видно, что в обеих группах большинство опрошенных имеют средний уровень ригидности и низкий уровень фрустрации. В группе одиноко проживающих больше лиц со средней тревожностью, а у большинства проживающих с кем-либо тревожность низкая. Тогда как агрессивность более характерна для проживающих с близкими, чем для одиноких.

С целью определения значимости различий в группах критерий Манна-Уитни был применен к каждому критерию методики «Самооценка психических состояний» Айзенка.

Таблица 2. Значения критерия Манна-Уитни по методике Самооценка психических состояний» Айзенка

Психическое состояние	$U_{ЭМП}$	Значимость
Тревожность	1132	Находится в зоне незначимости.
Фрустрация	1156,5	Находится в зоне незначимости.
Агрессивность	860,5	Находится в зоне незначимости.
Регрессия	1063	Находится в зоне незначимости.

Из выше представленной таблицы можно сделать вывод о том, что значимых различий между двумя группами нет, как и в случае с субъективным переживанием одиночества.

Для определения связи психического состояния с субъективным переживанием одиночества был применён коэффициент Спирмена для каждой группы.

Таблица3. Связь психических состояний с субъективным переживанием одиночества

		Значение коэффициента Спирмена	Значимость связи
Тревожность	Одинокие	0,383	Значимая прямая
	Проживающие с кем-либо из близких	0,523	Значимая прямая
Фрустрация	Одинокие	0,229	Не значима
	Проживающие с кем-либо из близких	0,545	Значимая прямая
Агрессивность	Одинокие	0,005	Не значима
	Проживающие с кем-либо из близких	0,166	Не значима
Ригидность	Одинокие	0,328	Значимая прямая
	Проживающие с кем-либо из близких	0,333	Значимая прямая

Сравнивая полученные в результате статистической обработки данные, можно сделать следующие выводы:

- Связь агрессии с субъективным ощущением одиночества не значима в обеих группах.
- По критерию «Фрустрация» существует прямая зависимость с субъективным ощущением одиночества только в группе пожилых людей, проживающих с кем-либо из близких.
- По критериям «Ригидность» и «Тревожность» в обеих группах обнаружена прямая зависимость. Т.е., чем выше уровень субъективного ощущения одиночества, тем выше ригидность и тревожность.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данной выборке нет существенных различий в переживании субъективного ощущения одиночества и психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность). Однако есть различия внутри групп. Ригидность и тревожность в обеих группах пожилых людей напрямую связаны с переживанием субъективного ощущения одиночества, агрессивность же наоборот, не имеет связи с этим ощущением.

Кроме того, фрустрация переживается в каждой группе по-своему: у одиноких людей она не имеет связи с субъективным ощущением одиночества, а у пожилых, проживающих с кем-либо из близких, существует прямая зависимость с ощущением одиночества.

Исходя из этого, можно сформулировать следующие рекомендации для социально-психологической реабилитации в направлениях работы с пациентом:

- Принятие ответственности за своё одиночество;
- Работа с тревогой и страхами;
- Развитие коммуникативных навыков и умений;
- Повышение самооценки, формирование положительного самовосприятия;
- Поиск ресурса.

Группа пожилых людей, проживающих с кем-либо из близких, имеет более высокий показатель по агрессивности и регрессии. Для таких клиентов подходят индивидуальные и групповые формы работы с использованием различных психотерапевтических методов.

Для пожилых людей с повышенной агрессивностью очень подходят методы психодрамы, арт-терапии и телесноориентированной терапии, т.е. методики, позволяющие снять мышечное напряжение и «выбросить» энергию злости в безопасном пространстве психологической сессии.

Пожилые люди с высоким уровнем ригидности нуждаются в психологической поддержке больше других. Для них важно создать в рамках психологически безопасную среду для освоения новых, более эффективных методов взаимодействия с внешним миром и другими людьми, закрепить приобретённые навыки, развивать креативность.

В настоящее время проблемы пожилых людей вызывают значительный интерес в научном сообществе. Тема активного долголетия рассматривается социологами, биологами, психологами и другими учеными. Определить степень участия в трудовой деятельности вышедшего на пенсию пожилого человека, помочь ему адаптироваться к новым условиям, содействовать активному участию в формировании адекватного образа жизни - это задачи специалиста службы социальной защиты, вооруженного знаниями психофизиологических особенностей данной группы населения.

Результаты данного исследования легли в основу разработки индивидуальной программы медико-социальной психологической реабилитации пожилых пациентов геронтологического центра, что позволит повысить эффективность проводимых реабилитационных мероприятий с пожилыми пациентами.

Литература

1. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости. Учебное пособие. – М.: «Академия», 2008. - 288 с.
2. Максимова С.Г. Социально-психологические проблемы в геронтологии. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2006. - 223 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2001.- 141 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «Бахрак-М», 2005. - 672 с.
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2007.- 350 с.

Уварова Л.В.

Магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование», Главное управление региональной безопасности Тверской области

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОТБОРЕ КАНДИДАТОВ НА ДОЛЖНОСТИ СУДЕЙ

Аннотация

Учитывая актуальную проблему борьбы с коррупцией, обобщенный психологический портрет коррупционера в статье предложены определение антикоррупционной устойчивости и методика по ее оценке при профессиональном психологическом отборе кандидатов на должности судей.

Ключевые слова: коррупция, судья, психологический портрет, методика отбора, антикоррупционная устойчивость.

Uvarova L.V.

Master in the direction "Psycho-pedagogical education", General Directorate of Regional Security Tver region

METHODOLOGIES FOR ESTIMATING TO IDENTIFY THE STABILITY OF ANTI-CORRUPTION WHEN PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF CANDIDATES FOR JUDGES

Abstract

Given the urgency of the struggle against corruption, generalized psychological portrait of the corrupt in the article the definition of anti-corruption and sustainability methodology for its assessment in the professional psychological selection of candidates for judgeships.

Keywords: corruption, a judge, a psychological portrait, method of selection, anti-corruption resistance.

Проблема отбора судей существует с давних времен. Именно реформа 1864 г. заложила принцип профессионализма в работе судей.

В рамках отечественной психологии проводились исследования по:

- психологической характеристике профессиональной деятельности юриста (Ю. М. Антонян, В. Л. Васильев, Ю. Н. Голованов, М. И. Еникеев, Б. З. Зельдович, А. Р. Ратинов, В. В. Романов, Ю. В. Скалин, Е. Н. Соколова, А. М. Столяренко, Г. Г. Шиханцов и др.),

- профессиональной пригодности на должность судьи (Е. А. Аграрова, И. И. Аминов, А. А. Баканов, В. А. Бодров, Ю. М. Грошевой, А. А. Деркач, М. И. Еникеев, А. В. Кириченко, М. И. Клеандров, О. В. Мохряков, А. Д. Попова, Н. В. Радутная, Ю. Н. Тарасова).

Профессиональная пригодность на должность судьи рассматривается в нескольких аспектах, которые В. А. Бодров выделил в две группы:

первая – совокупность качеств и свойств личности, которые способствуют успешному освоению конкретной деятельностью; вторая – совокупность сформированных профессиональных знаний, навыков, умений [2].

Центральное место в судебной этике, в судебной деятельности всегда отводится личности судьи. «Как бы хороши ни были правила деятельности, они могут потерять свою силу и значение в неопытных, грубых, недобросовестных руках, а самый обдуманный и справедливый уголовный закон обращается в ничто при неправильном направлении правосудия» [7]. Исходя из этого, выдающийся российский юрист А. Ф. Кони считал, что изучение судебной деятельности должно затрагивать не только предмет, условия и свойства этой деятельности, но и поведение судьи по отношению к коллегам и участникам процесса, а также к тем, с кем приходится соприкасаться в процессе своей деятельности [8].

Деятельность по отправлению правосудия имеет некоторые существенные отличия от других юридических профессий, а именно:

- правовая регламентация профессиональных действий и поведения судьи имеет процессуальный порядок;

- его профессиональные полномочия носят властный характер;

- деятельность связана с повышенными психологическими нагрузками;

- профессия требует проявления творческого характера труда и одновременно организаторских способностей во взаимоотношениях с подчинёнными лицами;

- исключительная персональная ответственность за свои действия и решения.

Проведенный анализ научной литературы, в которой рассматривается деятельность судьи, позволил построить психограмму этой должности:

а) профессиональные знания:

- общие профессиональные знания;

- знания, умения, навыки в соответствии с должностными обязанностями;

- знания и умения, позволяющие выявлять, предупреждать и ликвидировать опасные ситуации;

б) деловые качества:

- коммуникативные и организаторские способности;
 - дисциплинированность, ответственность;
 - честность, независимость;
 - компетентность, инициативность;
 - целеустремленность, настойчивость;
 - справедливость, внимательность;
- в) индивидуально-психологические и личностные качества:
- мотивационная направленность;
 - уровень интеллектуального развития; эмоциональная и нервно-психическая устойчивость;
 - хорошая память;
 - аналитическое мышление;
 - логическое мышление;
 - гибкость и динамичность мышления;
 - гибкость в общении, стиль межличностного поведения;
 - несклонность к злоупотреблению алкоголем (наркотиками);
 - антикоррупционная устойчивость;
- г) психофизиологические качества:
- выносливость;
 - эмоциональная стабильность;
 - «помехоустойчивость»;
 - быстрота ориентировки;
 - находчивость;
 - развитые свойства внимания (устойчивость, переключаемость, распределение);
 - длительная работоспособность.

Данная психограмма дополнена психологическим качеством – **антикоррупционная устойчивость**.

Анализ работ О. В. Ванновской, А. Л. Журавлева, О. Н. Маноловой, А. В. Юревича позволил сформулировать следующее определение «антикоррупционной устойчивости».

Антикоррупционная устойчивость – это интегральное психологическое качество, реализуемое в мотивации субъектов профессиональной деятельности, морально-нравственных качествах, ведущих ценностях и проявляющееся в ситуациях коррупционного давления.

Коррупция на сегодняшний день представляет реальную угрозу национальным интересам государства, поскольку ее развитие ведет к ослаблению позиций России в политической и экономической областях.

Проводимая государством политика, направленная на становление и укрепление правового государства, и противодействие коррупции предполагает возрастание требований к кандидатам для профессиональной деятельности на должности судьи в судебной системе.

Еще А. Ф. Кони предупреждал о возможности давления «общественного мнения» на участников судебного разбирательства, которое создает вокруг судьи атмосферу, властно влияющую на его работу. При этом он подчеркивал, что под видом «...общественного мнения» судье указывается иногда лишь на голос «общественной страсти», следовать которому в судебном деле всегда опасно и нередко недостойно» [7].

Коррупция, как проблема, рассматривается с юридической, исторической, социальной и политической сторон, но почти не изучена психологами. Проблемам психологической составляющей коррупционного поведения посвящены отдельные работы О. В. Ванновской, Р. Р. Гарифуллина, А. Л. Журавлева, О. Н. Маноловой, А. В. Юревича.

Существующие психодиагностические методики, которые можно использовать при отборе кандидатов на руководящие должности (Методические рекомендации Судебного департамента при Верховном суде Российской Федерации, МВД РФ) дают общую психологическую характеристику кандидата.

Анализ доступных научных источников показал, что методики, учитывающие одно из важных психологических качеств – антикоррупционную устойчивость личности отсутствуют.

В результате проведенного анализа публикаций, связанных с изучением психологии коррупции [3, 4, 6] был создан обобщенный психологический портрет коррупционера. Для него характерно:

- отсутствие жалости по отношению к жертвам коррупции;
- скрытая агрессия;
- общение с небольшим кругом людей (при этом он очень осторожен при установлении близких отношений);
- цинизм;
- толерантность к коррупции;
- ложное самоутверждение (через богатство, славу, власть). Алексеев С.В. справедливо считает, что «...динамичное, активное современное общество регулируется универсальной нормативной моделью мотивации деятельности – стремлением к успеху. Власть, деньги, собственность выступают инструментом и мерилом успеха» [1];
- преобладание материальных, а не духовных ценностей;
- экстернальный локус контроля;
- недифференцированная структура установок нравственного поведения;
- невозможность преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями.

При этом коррупционеры являются творческими людьми, отличающиеся нестандартным подходом к решению возникающих задач.

И как было отмечено авторами, данные люди относятся к коррупции «...как к опасной и увлекательной игре» [6, с. 10].

Для оценки антикоррупционной устойчивости кандидатов на должность судьи предлагается следующая методика, разработанная по результатам проведенного тестирования по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, мотивационному тесту Герцберга, методике диагностики степени удовлетворенности основных потребностей В.В. Скворцова и с учетом описанного выше обобщенного портрета коррупционера (таблица 1).

Идеальный случай - попадание ответов кандидата в колонку «Высокая степень антикоррупционной устойчивости», однако вероятность этого мала, так как по данным, которые приводит фонд ИНДЕМ – только 17 % граждан имеют активную антикоррупционную установку [5].

Таблица 1 – Методика оценки антикоррупционной устойчивости.

Характеристика	Степень антикоррупционной устойчивости		
	Высокая	Средняя	Низкая
Мотивация «финансовые и материальные ценности», определенная по мотивационному тесту Герцберга	< 19	19 – 25	> 25
Инструментальные ценности, определенные по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич):			
«независимость»	< 4	4 – 9	> 9
«самоконтроль»	< 7	7 – 11	> 11
«смелость в отстаивании своего мнения»	< 8	8 – 11	> 11
«твердая воля»	< 6	6 – 13	> 13
«честность»	< 7	7 – 16	> 16
«чуткость (заботливость)»	< 9	9 – 17	> 17
Терминальные ценности, определенные по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич):			
«материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»	> 7	2 – 7	< 2
«свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)»	< 4	4 – 8	> 8
«счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)»	< 15	15-18	
Потребности, определенные с помощью методики Скворцова В. В.:			
«обеспечить себе будущее»	< 7	7 – 10	> 10
базовая потребность «материальные потребности»	< 21	21 – 30	> 30

Следует также учитывать, что психолог дает только рекомендации для квалификационной коллегии судей, которая принимает решение рекомендовать или нет данного претендента на должность судьи. А право утверждения того или иного кандидата принадлежит Президенту РФ (при назначении на должность федерального судьи) и Губернатору области (при назначении на должность мирового судьи).

Поскольку деятельность судьи представляет особый труд с большими психическими нагрузками и соблазном властных полномочий, то целесообразно при выявлении показателей работы судьи, сильно отличающихся от среднестатистических, проводить проверку на антикоррупционную устойчивость по вышеуказанной методике.

Предлагаемую методику рекомендуется использовать для тестирования студентов, поступивших на обучение по специальностям государственной службы (к примеру, «Государственное и муниципальное управление», специальности юридического факультета и т.д.) для первоначальной оценки антикоррупционной устойчивости с целью составления корректирующих планов индивидуальной воспитательной работы.

Литература

1. Алексеев С. В. Коррупция в переходном обществе: социологический анализ [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / С. В. Алексеев. – Режим доступа: http://dibase.ru/article/ 15122008_alekseevsv. – Дата обращения: 04.04.2013. – Загл. с экрана.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Ванновская О. В. Личностные детерминанты коррупционного поведения [Текст] / О. В. Ванновская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 323–328.
4. Гарифуллин Р. Р. Психологические и психотерапевтические подходы к проблеме взяточничества и взяткomanии (новая концепция разрешения проблемы коррупции) [Электронный ресурс] / Р. Р. Гарифуллин. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/corruption2.htm>. – Дата обращения: 17.01.2013. – Загл. с экрана.
5. Диагностика российской коррупции: социологический анализ [Электронный ресурс] / Г. Сатаров [и др.]. – Режим доступа: <http://www.anti-corr.ru/awbreport>. – Дата обращения: 04.04.2013. – Загл. с экрана.
6. Журавлев А. Л. Психологические факторы коррупции [Текст] / А. Л. Журавлев, А. В. Юрьевич // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 1. – С. 8–21.
7. Кони А. Ф. Нравственные начала в уголовном процессе (Общие черты судебной этики) [Электронный ресурс] / Библиотека учебной и научной литературы. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/_koninrav/. – Дата обращения: 12.10.2012. – Загл. с экрана.
8. Кони А. Ф. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 4. [Текст] / под общ. ред. В. Г. Базанова, Л. Н. Смирнова, К. И. Чуковского. М. : Юридическая литература, 1967. – 544 с.