

**ВЕСТНИК**  
**ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

№ 8. 2015

*Издается с 1995 года*

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций  
(свидетельство ПИ № ФС 77-35205 от 4.02.2009),

Международным центром ISSN,  
имеет Российский индекс научного цитирования  
и подписной индекс агентства «Роспечать» – 70095.

Включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

**ISSN 1997-9886**

**Главный редактор: Садырин В.В.**, к.п.н., доцент,  
ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

**Заместитель главного редактора: Яковлев Е.В.**, д.п.н., профессор

**Редакционная коллегия:**

**Афанасьева О.Ю.**, д.п.н., профессор  
**Буторин Г.Г.**, д.псх.н, профессор  
**Гашева Л.П.**, д.фил.н., профессор  
**Ермакова Е.Н.**, д.фил.н., профессор  
**Кусова М.Л.**, д.фил.н., профессор  
**Ломакина Т.Ю.**, д.п.н., профессор  
**Маркова Т.Н.**, д.фил.н., профессор  
**Подобрий А.В.**, д.фил.н., профессор  
**Потапова М.В.**, д.п.н., профессор  
**Соколова Л.Б.**, д.п.н., профессор  
**Тюмасева З.И.**, д.п.н., профессор  
**Шибкова Д.З.**, д.биол.н., профессор

**Боровикова Т.В.**, д.п.н., профессор  
**Валеева Р.А.**, д.п.н., профессор  
**Долгова В.И.**, д.псх.н, профессор  
**Камскова Ю.Г.**, д.мед.н., профессор  
**Литвинова Т.Н.**, д.п.н., профессор  
**Львовская Е.И.**, д.мед.н., профессор  
**Павлова В.И.**, д.биол.н., профессор  
**Помыкалова Т.Е.**, д.фил.н., профессор  
**Розенфельд А.С.**, д.биол.н., профессор  
**Токарев Г.В.**, д.фил.н., профессор  
**Федотенко И.Л.**, д.п.н., профессор  
**Шиганова Г.А.**, д.фил.н., профессор

Ответственный редактор – Циулина М.В., к.п.н.

Технический редактор – Карпенко О.Э.

Дизайн обложки – Сметанина А.В.

**Адрес редакции:** 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 222.

Тел./факс: 8(351)216-57-34; e-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru).

Сайт: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Сдано в набор 15.10.2015.

Подписано в печать 28.10.2015.

Формат 60×84/8. Бумага офсетная.

Объем 20,5 усл. печ. л. Тираж 900 экз.

Издательство ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

Тел.: 8(351)216-56-40

Отпечатано с готовых оригинал-макетов в типографии ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

**HERALD**  
**OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Academic journal

№ 8. 2015

*Started in 1995*

**Established by:**  
**Chelyabinsk State Pedagogical University**

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting  
and Mass Communications of the Russian Federation  
Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.

ISSN International Centre  
Postal index in "Rospechat" catalogue – 70095  
"Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University" is included into  
"The list of the leading scientific journals and publications under review,  
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees  
of Doctor and Candidate should be published"  
of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation

**ISSN 1997-9886**

**Editor in Chief: Sadyrin V.V.**, Candidate of Sciences (Education),  
Associate Professor, Rector of Chelyabinsk State Pedagogical University  
**Chief Editor: Yakovlev E.V.**, Doctor of Sciences (Education), Professor

**Editorial Staff:**

<b>Afanasyeva O.Yu.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor	<b>Borovikova T.V.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor
<b>Butorin G.G.</b> , Doctor of Sciences (Psychology), Professor	<b>Valeyeva R.A.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor
<b>Gasheva L.P.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor	<b>Dolgova V.I.</b> , Doctor of Sciences (Psychology), Professor
<b>Ermakova E.N.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor	<b>Kamskova Yu.G.</b> , Doctor of Sciences (Medicine), Professor
<b>Kusova M.L.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor	<b>Litvinova T.N.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor
<b>Lomakina T.Yu.</b> , Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor	<b>Lvovskaya E.I.</b> , Doctor of Sciences (Medicine), Professor
<b>Markova T.N.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor	<b>Pavlova, V.I.</b> , Doctor of Sciences (Biology), Professor
<b>Podobry A.V.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor	<b>Pomykalova N.Ye.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor
<b>Potapova M.V.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor	<b>Rozenfeld A.S.</b> , Doctor of Sciences (Biology), Professor
<b>Sokolova L.B.</b> , Doctor of Sciences (Education) Professor	<b>Tokarev G.V.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor
<b>Tyumaseva Z.I.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor	<b>Fedotenko I.L.</b> , Doctor of Sciences (Education), Professor
<b>Shibkova D.Z.</b> , Doctor of Sciences (Biology), Professor	<b>Shiganova G.A.</b> , Doctor of Sciences (Philology), Professor

Managing Editor – Tsiulina M.V., Candidate of Sciences (Education)  
Technical Editor – Karpenko O.E.  
Cover Design – Smetanina A.V.

**Editorial office address:** 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 222.  
Tel./fax: 8(351)216-57-34; e-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru).  
Web-site: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Passed for press 15.10.2015.  
Passed for printing 28.10.2015.  
Format 60×84/8. Offset paper.  
Volume 20,5. Conventional printed sheet. Run of 900 copies.

The Publishing House of FSBEI HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University"  
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69  
Tel.: 8(351)216-56-40

Printed according to ready-to-print files of FSBEI HPE  
"Chelyabinsk State Pedagogical University" printing office  
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогические науки

- Алтыкат Б.*  
Детское чтение в традициях  
турецкой культуры (1299–1923 гг.) ..... 9
- Багаутдинов З.М.*  
Развитие профессиональной  
компетентности учителя  
физической культуры ..... 13
- Барышникова Е.В.*  
Психолого-педагогические условия  
формирования профессиональной  
компетентности  
у будущих педагогов-психологов ..... 18
- Гаврикова И.Ю.*  
Учёт сфер интересов и увлечений  
современных подростков  
как один из основных принципов  
отбора материала при создании  
пособия при обучении  
русскому языку  
как иностранному  
на краткосрочных курсах ..... 24
- Гусакова В.О.*  
Анагогическая парадигма  
воспитания личности  
на основе агиографической  
и иконографической традиции  
православной культуры ..... 29
- Иохвидов В.В.*  
Особенности познавательной  
деятельности в повышении  
эффективности урока ..... 35
- Кандаева Н.А., Стародубцева Т.В.,  
Шейхова С.М.*  
Народное декоративно-прикладное  
искусство дагестана в аспекте  
эстетического воспитания  
младших школьников ..... 40
- Лазарева О.П.*  
Роль учебно-методических пособий  
в развитии иноязычных умений ..... 45
- Макарова Н.В., Кузьмин А.М.*  
Восстановление спортивной формы  
высококвалифицированных  
легкоатлетов в годичном цикле  
тренировки ..... 49
- Моисеева Е.В.*  
Исторический аспект проблемы  
формирования социально-правовой  
компетенции у студентов вуза ..... 55
- Ольховский Д.В.*  
Формирование профессиональной  
компетентности будущего военного  
специалиста ..... 60
- Попова Е.В.*  
Детерминанты этнопедагогической  
компетентности будущих психологов... 65
- Ремезова Л.А.*  
Мониторинг индивидуальной  
динамики развития конструктивной  
деятельности дошкольников  
с нарушениями зрения ..... 71
- Совертков П.И., Суханова Н.В.*  
Выстраивание параллельных связей  
на числовых осях и концентрических  
окружностях с помощью кластера ..... 78
- Солянкина Л.Е., Яценко Р.В.*  
Особенности преподавания  
психодиагностики  
в техническом вузе ..... 86
- Феталиева Л.П., Юсупов Н.А.*  
Формирование толерантного  
отношения к младшим школьникам  
с ограниченными возможностями  
здоровья в инклюзивном  
образовании ..... 91
- Юсупова З.Ф.*  
Функционально-семантический  
аспект изучения имен  
существительных в обучении  
русскому языку как неродному ..... 96

*Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.*  
Инновационные виды  
педагогического сопровождения..... 101

### **Психологические науки**

*Белюсова С.А., Шумилова Е.А.*  
Научно-методические основания  
психологического обеспечения  
информационно-аналитической  
функции управления  
образованием ..... 107

*Ниязбаева Н.Н.*  
Рефлексивно-феноменологическая  
практика преподавания в вузе:  
работа с эссе, метафорами,  
афоризмами, пословицами ..... 113

*Фотекова Т.А.*  
Особенности высших психических  
функций детей в зависимости  
от совокупного образовательного  
уровня родителей ..... 119

### **Филологические науки**

*Кузьмина Ю.И.*  
«Модные» слова в языке рекламы,  
используемые для выделения  
объектов, товаров и услуг  
в разряд элитных ..... 126

*Медведев А.А.*  
«Сердце милующее» в творчестве  
Ф.М. Достоевского  
и А.И. Цветаевой ..... 132

*Морараш М.М.*  
Сложное предложение  
как отражение сложного мира  
(на примере романа В.В. Набокова  
«Машенька»)..... 137

*Петрова В.А.*  
Мотив «Подменная невеста»  
в сказочном фольклоре эвенов  
(на примере сюжета  
«Большая лягушка» («Иркиндя»)) ... 143

*Смирнова А.Ю.*  
Уточнение статуса словосочетания  
catch fire: полисемия  
и идиоматичность..... 148

*Тишина А.Е.*  
Особенности внутренней организации  
метафорической системы  
А.Ч. Суинберна:  
динамический аспект ..... 156

*Тодосиенко З.В.*  
Метонимические переносы  
как способ обогащения словаря ..... 163

*Яшина М.А., Худобородов А.Л.*  
Творчество А.С. Пушкина  
в культурной и религиозной жизни  
русского зарубежья (1920–1930-х гг.)... 168

**Правила направления,  
рецензирования  
и опубликования статьи ..... 175**

# CONTENTS

## **Pedagogical science**

*Altykat B.*

Children's reading in the tradition  
of turkish culture (1299–1923) .....9

*Bagautdinov Z.M.*

Development of physical training  
teacher professional competence ..... 14

*Baryshnikova E.V.*

Psycho-pedagogical conditions  
of forming professional competence  
of future teachers-psychologists ..... 18

*Gavrikova I.Y.*

Respecting the areas of interest  
and hobbies of modern teenagers  
as one of the main principles  
of material selection when writing study  
guides for teaching russian  
as a foreign language  
at short-term courses ..... 24

*Gusakova V.O.*

The anagogic paradigm of education  
personality on the basis  
of hagiographic and iconographic  
traditions of orthodox culture ..... 29

*Iokhvidov V.V.*

Cognitive function in enhancing  
the effectiveness of the lesson ..... 35

*Kandayeva N.A., Starodubtseva T.V.,  
Sheikhova S.M.*

Folk decorative art of dagestan  
in the aspect of aesthetic education  
in primary school ..... 40

*Lazareva O.P.*

The role of teaching aids  
in the development of foreign  
language skills ..... 45

*Makarova N.V., Kuzmin A.M.*

Sports form recovery of highly skilled  
female athletes in the annual training  
cycle ..... 49

*Moiseeva E.V.*

Historical aspect of the problem  
of forming social-legal competence  
of higher school students ..... 55

*Olkhovskiy D.V.*

Formation of the professional  
competence of future military  
specialists ..... 60

*Popova E.V.*

Determinants of psychologists'  
thnopedagogical competence ..... 65

*Remezova L.A.*

Monitoring the dynamics of individual  
constructive activities of preschool  
children with visual impairments ..... 71

*Sovertkov P.I., Sukhanova N.V.*

Building parallel relationship  
on a numeric axis and concentric  
circles using cluster ..... 78

*Solyankina L.E., Yashchenko R.V.*

Specifics of teaching psycho  
diagnostics in technical university ..... 87

*Fetalieva L.P., Yusupov N.A.*

Formation of the tolerant attitude  
to primary school students with  
disabilities in inclusive education ..... 91

*Yusupova Z.F.*

Functional semantic aspects  
in the study of nouns at the lessons  
of russian as a second language ..... 96

*Yakovlev E.V., Yakovleva N.O.*

Innovative ways of pedagogical  
support ..... 101

## **Psychological science**

*Belousova S.A., Shumilova E.A.*

Basic research methodology  
for psychological support  
of informational and analytical  
function in education management .... 107

<i>Niyazbaeva N.</i> Reflective-phenomenological practice of teaching in higher school: work with the essay, metaphors, aphorisms and proverbs .....	113	<i>Petrova V.A.</i> Motive “The changed bride” in fantastic folklore of evens (by the example of the plot “The big frog” (“Irikindya”)) .....	144
<i>Fotekova T.A.</i> The peculiarities of children’s higher mental functions depending on parents’ total educational level.....	119	<i>Smirnova A.Yu.</i> Specifying the status of the collocation ‘catch fire’: polysemy and idiomaticity .....	148
<b>Philological science</b> <i>Kuzmina Y.I.</i> Fashion words in the language of advertising, used to select objects, goods and services in the category of elite .....	126	<i>Tishina A.E.</i> The peculiarities of the inner organization of the A.C. Swinburne metaphoric system: dynamic aspect .....	156
<i>Medvedev A.A.</i> «Mercifulheart» in the works by F.M. Dostoevsky and A.I. Tsvetaeva ....	132	<i>Todosienko Z.V.</i> Metonymic transfers as a way of enriching the vocabulary .....	163
<i>Morarash M.M.</i> Composite sentence as reflection of the complex world (by the example of the novel “Mashenka” (“Mary”) by V.V. Nabokov) .....	137	<i>Yashina M.A., Khudoborodov A.L.</i> A.S. Pushkin’s works in the cultural and religious life of the russians abroad (1920s – 1930s) .....	168
		<b>Rules for writing, contribution, review and publication of articles .....</b>	<b>175</b>



УДК 371.018:9(56)  
ББК 74.9:63.3(5Ту)-7

*Б. Алтыкат*

## ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ В ТРАДИЦИЯХ ТУРЕЦКОЙ КУЛЬТУРЫ (1299–1923 гг.)

В статье дается информация о воспитании в семье во времена Османской Империи; рассматривается роль женщины в османском обществе; анализируется период модернизации (Танзимат), который начался в Османской Империи в 1839 году; раскрывается влияние реформ Танзимата на развитие детской литературы; подчеркивается важность использования детской литературы для воспитания детей.

*Ключевые слова:* воспитание, семья, исламские традиции, социально-культурные факторы, детская литература.

*B. Altykat*

## CHILDREN'S READING IN THE TRADITION OF TURKISH CULTURE (1299–1923)

this article gives information about family education during the Ottoman Empire, examines the role of women in Ottoman society; analyzes the Tanzimat period of modernization that began in the Ottoman Empire in 1839 and reveals the influence of the Tanzimat reforms on the development of children's literature; emphasizes the importance of children's literature for the education of children.

*Key words:* education, family, Islamic traditions, social and cultural factors, children's literature.

Воспитание молодого поколения в турецкой семье всегда было и остается одной из важнейших функций общества. Его эволюция способствовала переменам в условиях жизни, адаптации социокультурных ценностей к потребностям развития, меняла вектор образования молодого поколения. Государственные и религиозные институты общества также не оставались в стороне от задач воспитания и образования молодежи в духе господствующих мировоззренческих представлений.

Сказанное выше можно проиллюстрировать на примере генезиса турецко-османского общества с 1299 г. до 1923 г. Обе даты приведены не случайно. Первая относится к возникновению турецкого государства, а вторая связана с фундаментальными реформами турецкого обще-

ства М. Кемаля (Ататюрка) и становлением Турецкой республики.

Эпоху существования Османской империи принято разделять на два периода: «классический» и период модернизации (Танзимат). Первый длился до конца XVIII века, второй продолжался с 1790 г. (начало общественного движения «Низами Джедит» – «новый порядок») и до провозглашения в 1923 году Турецкой республики [3, с. 84].

В османской семье религия занимала самое важное место в воспитании детей. Исходя из принципов исламской морали и шариата, человек с раннего возраста должен уметь различать добро и зло [4, с. 302]. По этой причине первоначальное обучение, дававшееся ребенку, содержало во многом знания религиозного характера. В целях адаптации

к культурным ценностям общества детей приучали к послушанию, а в процессе обучения использовались литературные источники исламской эпохи [5, с. 137], содержащие соответствующие наставления и образцы поведения персонажей. В качестве примера можно привести названия некоторых религиозных этических и нравственных хадисов (слова, действия и поведение пророка Мухаммада), использовавшихся в целях подобного образования: «Угощайте ваших детей и хорошо их воспитывайте», «Лучший подарок отца ребенку – это уроки приличия», «Одно из прав отца по отношению к ребенку – дать ему имя и обучить правилам приличного поведения» [6, с. 22].

В османский период детей отдавали в школу в возрасте четырех-пяти лет. Их называли тогда «бед-бесмеля» или «аминь». Обычай требовал, чтобы ребенок начинал свое образование в «школе», когда ему исполнилось четыре года, четыре месяца и четыре дня, что не исключало нередких отступлений от этого обычая: порой детей отдавали в школу, когда им было и пять, и шесть лет. Торжества по поводу начала учебы были обязательными: ребенок вступал в новый для себя этап жизни. Этот праздник отмечался соразмерно с имущественным положением семьи. Детей из бедных семей подготавливали к первому учебному дню со словами «мясо твое, кости мои». Семьи со средним достатком одевали мальчику на голову феску, девочке вешали на шею недорогие украшения. Потом самые близкие родственники провожали ребенка в «школу». В сам торжественный день детишки собирались у школы, их встречали и приветствовали муалимы с помощниками. Прибывшие молились за муалима – учителя. После этого давали детям одну – две лиры, учителю же или его помощнику было принято дарить платок или делать несколько традиционных подарков. В вилайете Анадолу детям деньги не давали, они получали симиты (бублики) и традиционные сладости. После завершения торжественной церемонии выкрикивали «аминь». Затем событие могло развиваться по следующим сценариям. Те, чей дом позволял

провести широкое торжество, остальную часть дня проводили среди близких и соседей. Те, у кого такой возможности не было, остаток дня проводили в школе. Им учитель давал первый в жизни школьный урок. Названная церемония для детишек из состоятельных семей и детей из семьи падишаха проводилась столь же торжественно, как и турецкая свадьба. При этом угощения выставлялись не только для близких родственников и соседей. В Стамбуле в этот торжественный для семьи день было принято устраивать праздник в самых лучших и красивых местах города, а на церемонию приглашали самого падишаха и государственных чиновников. Начало учебы детей в школе было важным событием не только для семьи, но и для всего квартала, где проживала семья. К этой церемонии готовились заранее. Ребенку следовало купить новую одежду. Малоимущим оказывалась необходимая поддержка. В первый день учебы следовало также надеть на ребенка амулет от сглаза и даже провести особое сакральное действие, чтобы защитить малыша от недобрых духов [7, с. 18–19].

Эти церемонии и похожие на ритуалы процедуры способствовали возникновению у ребенка положительных эмоций по поводу его вступления в новый жизненный этап и, как считают детские психологи, избавляли малышей от страха и переживаний перед чем-то новым и еще непонятным. Некоторые же считают, что таким образом подчеркивали исламские ценности, связанные с почитанием муалима и образования в целом [7].

В период модернизации (Танзимат) в стране произошли крупные реформы в жизни общества. Одними из важных явлений периода реформ Танзимата стали изменения в области детского образования и воспитания. Не претендуя на полный анализ этой темы, мы хотим осветить лишь одну ее важную составляющую – появление и быстрое развитие детской литературы в Турции. В течение этого периода, выходит в свет большое количество детских журналов и газет. Этот процесс стал частью мирового литературного процесса. Исследователи даже называют дату этого события в Турции – 1839 год.

До этого «Преобладало устное народное творчество <...>, были сказки, загадки, детские стишки, народные поговорки, поучительные рассказы о похождениях Ходжи Насреддина, а также «Карагез» и «Меддах» (персонаж турецкого теневого театра; турецкий народный сказитель). Именно эти литературные формы были представлены в программах детского образования и досуга» [8]. То есть до *Танзимата* ребенок продолжал свое образование по традиционным словесным шаблонам, которые ему давали семья (особенно мама и бабушка) и община [5, с. 141]. Несмотря на то, что примеров этого очень мало, однако были также исследования, связанные с изучением феномена «дивана». «Диван» – собрание лирических стихотворений одного поэта или группы, объединяемой по какому-либо признаку, существовавшее в начале XIII века в литературе Ближнего и Среднего Востока. В «Месневе», написанном Наби для своего сына, присутствует обращение к детям и молодежи в форме лирических стихов с поучительными мыслями и наставлениями. **Примеры стихов:** «Сохраняй свое сердце и ум щедрыми. Не будь, пожалуйста, жадным и ненасытным. Помогай людям и будь радушным». «В делах не спеши, будь терпеливым. Терпение – ключ к радости после трудностей». «Терпение развяжет узлы в любом деле. Даже темнота перетерпит ночь и увидит утро» [9].

Период *Танзимата* способствовал подлинному всплеску активности в области детской литературы. В последние десятилетия XIX века в Турции появились литературные произведения для детей, а также работы, посвященные проблемам ребенка и его места в обществе. Среди них отметим исследования Ахмета Митхата Эфенди, который написал несколько книг для родителей в целях повышения успеваемости и здоровья их детей [10, с. 190]. Приведем здесь знаковое высказывание А. Митхата: «Наилучшее наследство, которое могут родители оставить детям – привести их в этот мир здоровыми и в здоровый мир. С этим напрямую связано как хорошее

образование для детей, так и хорошо организованный процесс их обучения» [11, с. 442–443].

В современной Турции существует проблема приобщения детей к чтению. В наши дни тексты, написанные для детей, являются самой слабой частью турецкой литературы. Причиной этому является непонимание языка детей. И в переводах детских произведений имеются те же проблемы, языковые и стилистические. Детское образование и литература не воспринимаются всерьез. Это было отчасти и в прошлом, и продолжает существовать в данный момент. Кажется, что причиной отсутствия привычки к чтению у предыдущего поколения может служить факт наличия малого количества работ в детской литературе, недостаточное внимание к образованию детей [5, с. 142]. Турецкие авторы освещают этот вопрос так: «На самом деле, детское образование и детская литература являются результатом определенного времени и сознания общества. Разговоры и мнения на тему детского образования являются общим моментом для каждого общества. Но человек эпохи Ренессанса – это исторический тип, который видел возможности изменений, видел необходимость изменений в детской литературе и детском образовании. В Турции же на детскую литературу и детское образование стали обращать внимание только в последние пятьдесят лет», то есть начиная с 1950 г. [5, с. 142–143].

«В прошлом веке дети и другие читатели детской литературы чаще всего читали рассказы или поэмы. В прошлом веке наши сказки не попали в сборники обязательной литературы. Возможно, единственным исключением в словесной культуре является венгерский тюрколог Игнас Кунос, являющийся составителем сказок» [5, с. 143].

Без сомнения, детское образование и культура перегружены словесным творчеством. Сказки, мифы, религиозные тексты, рассказы пересказываются устно. Однако переход устной детской литературы в печатный вид хоть и произошел, но с большими сложностями [5, с. 143]. Из этого мы видим, что

отсутствие привычки к чтению в турецком обществе напрямую связано с отсутствием достаточного количества работ в детской литературе.

Приобщение детей к чтению является актуальной мировой проблемой. Доктор педагогических наук, профессор Т.Г. Галактионова пишет: «При проектировании и использовании методов приобщения подрастающего к чтению необходимо научиться не только соответствовать вызовам современных образовательных и социокультурных процессов, но и понимать, что разрыв между «желаемым» и действительностью будет стремительно увеличиваться» [1, с. 92]. Она же добавляет: «Важно понять, что отсутствие повода и необходимости обращения к чтению приводит к тому, что книга вытесняется из круга актуальных потребностей, уступая место другим,

более легким коммуникативным практикам. Следствием этого становятся все более явные признаки культурной деградации в целом» [2, с. 66].

И все же, несмотря на малое количество источников детской литературы, любовь к чтению прививается детям матерью и другими членами семьи индивидуально, и в большой степени зависит от отношения к чтению в каждой конкретной семье.

Семья и роли членов семьи в Турции претерпевали изменения в ходе своего развития. Тем не менее семья являлась и является основной ячейкой общества. Отметим, что первое, с чем сталкивается ребенок – это его родная семья и существующий в ней порядок. Именно семья прививает ребенку любовь к чтению книг, которые в дальнейшем способствуют его развитию и воспитанию.

### Библиографический список

1. Галактионова, Т.Г. Педагогика чтения. Актуальные проблемы исследования [Текст] / Т.Г. Галактионова // Чтение и грамотность в образовании и культуре. По итогам Десятилетия грамотности ООН «Грамотность для всех»: Вторая международная научно-практическая конференция / под общ. ред. М.В. Белоколенко. – М.: Канон, 2012. – С. 91–94.
2. Галактионова, Т.Г. Чтение как способ удовлетворения актуальных культурных потребностей [Текст] / Т.Г. Галактионова // На путях к новой школе. – 2012. – № 2. – С. 65–69.
3. Tabakoğlu, A. Osmanlı toplumunda aile, sosyo kültürel değişme sürecinde türk ailesi [Текст] / A. Tabakoğlu // Aile ve toplum. – Aralık, 1992. – S. 84–88; пер. на рус. яз.: Табакоглу, А. Семья в Османском обществе, турецкая семья в процессе социально-культурных изменений [Текст] / А. Табакоглу // Семья и общество. – Дек. 1992. – С. 84–88.
4. Özbilgen, E. Bütün yönleriyle Osmanlı [Текст]: монография / E. Özbilgen. İstanbul, İz yayıncılık, 2007. 488 s.; пер. на рус. яз.: Озбилген Э. Все аспекты Османской хронологии. – Стамбул, 2007. – 488 с.
5. Ortaylı, İ. Osmanlı toplumunda aile [Текст]: монография / İ. Ortaylı. İstanbul: Timaş yayınları, 2013. 240 s. (Ортаылы, И. Семья в Османском обществе. Стамбул, 2013. 240 с.)
6. Canan, İ. Hz Muhammed'e göre aile ve okulda eğitim [Текст]: монография / İ. Canan. İstanbul, Cihan yayınları, 1983. 216 s.; пер. на рус. яз.: Джанан И. Воспитание в семье и школе согласно пророку Мухаммеду. – Стамбул, 1983. – 216 с.
7. Ürgüplü, A. Osmanlı'da Bir Tören: Âmin Alayı [Текст] / A. Ürgüplü // Sızıntı, Eylül 2011. – S.18–20; пер. на рус. яз.: Ургюплю А. Османский праздник шествие аминь // Сзынты. Сентябрь 2011. – С. 18–20.
8. Çocuk edebiyatı [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.turkceciler.com/cocuk\\_edebiyati.html](http://www.turkceciler.com/cocuk_edebiyati.html) (дата обращения: 05.10.2014).
9. Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi Açısından Naırgiye [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078421/5000072642> (дата обращения: 05.01.2015).
10. Meriç, N. Osmanlı İmparatorluğu'nda günlük yaşamın değişimi (1894–1927) [Текст]: монография / N. Meriç. İstanbul, Kapı yayınları, 2007. 543 s.; пер. на рус. яз.: Мерич, Н. Изменение в повседневной жизни в Османской Империи (1894–1927). – Стамбул, 2007. – 543 с.
11. Akyüz, Y. Tanzimat döneminde aile eğitimi üzerine düşünceler [Текст]: энцикл., Türk ailesi ansiklopedisi / Y. Akyüz. Ankara, 1991, 2. cilt.; пер. на рус. яз.: Акюз Я. Мнения относительно обязанностей семейного воспитания в период Танзимата: энцикл. турецкой семьи. – Анкара, 1991. – 2 т.



## References

1. Galaktionova T.G. *Pedagogy of reading. Actual problems of research. Chtenie i gramotnost v obrazovaniiiI culture. Po itogam desiatiletia gramotnosi v OON*. M.: 2012. Kanon, 2012. P. 91–94. [in Russian].
2. Galaktionova T.G. Reading as a way to meet actual cultural needs. *Na putiakh k novoi shkole*. 2012. № 2. P. 65–69. [in Russian].
3. Tabakoglu A. *Family in the Ottoman society, a Turkish family in the process of socio-cultural change Aile ve toplum*. Aralık, 1992. P. 84–88. [in Turkish].
4. Ozbilgen E. *All aspects of Ottoman history*. Istanbul: Trail Puplications, 2007. [in Turkish].
5. Ortayli I. *Family in Ottoman society*. İstanbul, İz yayıncılık, 2013. [in Turkish].
6. Canan I. *Education in the family and school, according to the prophet Muhammad*. İstanbul, Cihan yayınları, 1983. [in Turkish].
7. Urguplu, Ahmed. *A ceremony in the Ottoman Empire: Amen Regiment*. Sızıntı, Eylül 2011. P. 18–20. [in Turkish].
8. *Children's Literature*. [electronic resource]: [http://www.turkceeciler.com/cocuk\\_edebiyati.html](http://www.turkceeciler.com/cocuk_edebiyati.html) [in Turkish].
9. *Literature and Education of Children in terms 'Hayriyye'*. [electronic resource]: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078421/5000072642>. [in Turkish].
10. Merich N. *Change in daily life in the Ottoman Empire (1894–1927)*. Meriç. İstanbul, Kapı yayınları, 2007. [in Turkish].
11. Akyuz Yahya. *Opinions regarding the responsibilities of family education in the Tanzimat period: Encyclopedia of Turkish family*. Ankara, 1991. V. 2. [in Turkish].

### Сведения об авторе:

**Алтыкат Бюшра**,  
аспирант, кафедра непрерывного  
филологического образования  
и образовательного менеджмента  
филологического факультета,  
Санкт-Петербургский государственный  
университет,  
Санкт-Петербург  
*E-mail: altikatbusra@gmail.com*

### Information about the author:

**Altikat Busra**,  
Post graduate student  
Faculty of Philology,  
Department of philological  
continuous education and educational  
management,  
Saint Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russia.  
*E-mail: altikatbusra@gmail.com*

**УДК 378**  
**ББК 74.48**

*З.М. Багаутдинов*

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривают индивидуально-личностные качества учителя физической культуры в управленческой сфере, в основе которых лежат проектно-прогностическая, мотивационно-познавательная, организационная и коммуникативно-информационная функции. В статье анализируются профессионально важные личностные качества учителя физической культуры, среди которых: способность к рефлексии, проблемному мышлению, предвидению ближайших и отдаленных последствий принимаемых решений, способность к оперативной их корректровке.

*Ключевые слова:* учитель, компетентность, физическая культура, профессиональная компетентность, профессионализм, деятельность.

## DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE

Individual and personal qualities in the field of management of the teacher of Physical Training, including predictive design, motivational, cognitive, organizational and communication and information functions, are discussed. Professionally important personal qualities of the teacher of physical training, including capacity for reflection, problematic thinking, foresight of immediate and remote consequences of decisions and the ability to rapidly adjust them, are analyzed.

*Key words:* teacher competence, physical training, professional competence, professionalism, activity.

Управление рассматривается как осуществление воздействий, направленных на поддержание или улучшение функционирования какой-либо системы, а в физической культуре – как целенаправленное, планомерное и систематическое информационное воздействие субъекта на объект, с постоянной коррекцией изменений, происходящих в нем. При этом корректировка предполагает не подавление, а максимально возможный учет текущих изменений, направленных на их к достижению полезного результата. Следовательно, для развития профессионализма учителя физической культуры, важно учесть системную природу физической культуры обслуживающей интересы в части совершенствовании качеств и свойств, гармонизации физического и духовного состояния.

С этих позиций развитие профессиональной компетентности учителя физической культуры основывается на теории систем и системных принципах управления. При этом методологический принцип исследования в современной теории и методике физического воспитания стал применяться с конца 70-х годов XX века, в рамках которой деятельность представляет собой динамическую систему, с постоянно меняющимися параметрами, с четкой и отчетливой мотивировкой. Утрата мотивации превращает деятельность в простое действие [3; 4].

С учетом описанного выше можно сказать, что деятельностный подход характеризует постоянная опора на потребности, мотивации, интересы как

триединую психофизиологическую и взаимосвязанную (прямыми и обратными связями) основу. При этом тенденция к сохранению мотиваций в деятельностном подходе имеет две взаимосвязанные стороны:

1) *первая*, отражает динамическую устойчивость мотиваций;

2) *вторая* – консервативность, жесткость (ригидность) мотиваций, описание которых не может не отразиться на субъекте деятельности, поскольку он может стать слепым исполнителем, с жестко фиксированными установками, мотивациями программы действий.

Деятельностный анализ установки на конечный результат привел к появлению гипотезы об иерархической природе как механизма стабилизации мотивов поведения, в которой следует выделить, по крайней мере, три структурных уровня деятельности: смысловой, целевой и операциональный. При этом стабилизирующий механизм установки на выделенные структурные элементы деятельности, безусловно, рассматривается как положительный, несмотря на то, что в деятельностном подходе нужно опираться прежде всего на динамичность этих структурных элементов.

В эталонную (успешную) модель специалиста-профессионала входят научно обоснованные нормативы и требования к содержанию профессиональной деятельности и качествам личности, которые позволяют успешно выполнять профессиональные обязанности, которые также имеют две близких по смыслу содержательных стороны:

1) *во-первых*, это совокупность качеств человека, приобретаемых в ходе профессиональной деятельности (нормативный профессионализм);

2) *во-вторых*, это внутреннее содержание личности профессионала, у которого набор профессиональных качеств стал содержательной частью его личности.

Близко к реальному профессионализму также содержание профессиональной компетентности, хотя оно уже по смыслу, в связи с чем можно говорить о социальной, личной, индивидуальной, профессиональной компетентности.

Согласно представлениям А.К. Марковой, в профессиональной компетентности наиболее значимыми элементами являются профессиональная деятельность и профессиональное общение. Профессиональная деятельность учителя физической культуры складывается из узко определенной специализации в обширном образовательном пространстве, профессионального мастерства и профессионального сознания, позволяющих добиться полезного результата при оптимальных психо-эмоциональных и физиологических тратах [5].

Профессиональное общение учителя физической культуры представляет собой коммуникативную составляющую компетентности, включающую овладение нормами делового общения, характерными для избранного вида профессиональной деятельности (например, тренера восточных единоборств – знание специфической терминологии, иногда не имеющих аналогов в русском языке), умение вступать в деловые контакты и сотрудничество, вызывать интерес к своему делу, обеспечивая конкурентоспособность на рынке труда.

С учетом сказанного личностная профессиональная компетентность представляет собой выраженную профессиональную мотивацию, позитивную профессиональную «я-самость» (самостоятельность в решении профессиональных вопросов), духовную связь с профессией (профессиональный долг, насыщение нравственными ценностями профессии). Кроме того, личностная компетентность дополняется индивидуальной, т.е. пре-

ломляется через характер индивида, его склонности, привычки, морфо-функциональный статус [1].

Следовательно, индивидуально-личностные качества в управленческой сфере преломляются через основные функции руководителя, отвечающего современным представлениям и потребностям социума, где представлены:

1) *проектно-прогностическая* – определение основных направлений динамики развития управляемой системы, отвечающих потребностям общества, развивающегося в направлении движения к цивилизованному рынку;

2) *мотивационно-познавательная* – стимулирование эффективной деятельности объектов управления, повышение их познавательной активности, стремления к получению новых, знаний в профессиональной сфере;

3) *организационная* – целеустремленная деятельность, обеспечивающая решение управленческих задач;

4) *коммуникативно-информационная* – структурирование и сохранение коммуникационных связей, преобразование и направление сотрудникам необходимой информации.

В каждой из приведенных функций профессионала отмечают индивидуально-личностный стиль деятельности, где деловые качества специалиста можно условно отнести в первую группу профессионально важных качеств, а во вторую (точнее, во вторую половину) войдут индивидуально-личностные качества. Среди профессионально важных личностных качеств учителя физической культуры нами особо выделяется способность к рефлексии, проблемному мышлению, предвидению ближайших и отдаленных последствий принимаемых решений, способность к оперативной их корректировке, если к достижению прогнозируемого результата они не приводят.

Учитель физической культуры рассматривается как постоянно самовозрастающая личностная величина в лидерстве, в способности к выбору оптимальных вариантов отношений с сотрудниками, к разрешению конфликтов, в спокойном отношении к компромиссам, при неу-

клонном целеположенном стремлении к достижению полезного результата [2].

Индивидуально-личностные качества проявляются в особенностях делового общения, в форе критики сотрудников (критика-похвала, критика-надежда, критика-озабоченность, критика-предупреждение о несоответствии должности). Критика-разнос, также как и выраженный авторитаризм в руководстве не пользуются признанием в современном педагогическом менеджменте. Напротив, опора на коллективное творчество сотрудников, их участие в решении проблем управления, открытость для подчиненных, забота о продвижении их по служебной лестнице - наиболее предпочтительные особенности стиля современного управленца профессионала.

Содержательный компонент включает себя информационно-аналитический, организационно-исполнительный, нормативно-распределительный и профессионально-интегративный блоки, которые реализуются в рамках учебного плана курсовой подготовки, где тематика лекций, семинарских и практических занятий послевузовской (ФПК, ИПК, курсы повышения квалификации) подготовки предусматривает овладение соответствующими блоками профессиональной деятельности. В рамках стимулирующе-мотивационного компонента профессионализма предусматривалось развитие познавательной активности слушателей, стимулирование успешных действий в приобретении профессиональных навыков. В операционно-деятельностном блоке предусматривалось систематическое повышение уровня профессиональной компетентности в образовательной сфере, овладение приемами и формами инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

На заключительном этапе обучения знания и умения, обязательные для специалиста-профессионала в сфере физической культуры, оценивались на основе анкетирования и экспертной оценки результатов тестирования. Нами разработан алгоритм конструирования профессиональной компетентности специалистов управления в сфере физической

культуры. В профессиональной компетентности специалиста можно выделить следующие элементы:

- специальная деятельностная компетентность;
- социально-коммуникативная компетентность;
- личностная компетентность;
- индивидуальная компетентность.

Целостное профессиональное саморазвитие, автономность педагогической деятельности и принятие управленческих решений выступают в этом ряду как качества профессионала, в котором интегрированы специальные виды компетентности. При этом методические предпосылки (координаты) повышения профессионального уровня специалиста физической культуры разрабатывались на основе положений об основных направлениях повышения профессиональной компетентности специалиста, работавшего в системе физкультурного образования. Развитие профессионализма специалиста в сфере физической культуры включает в себя программно-целевой, стимулирующе-мотивационный, диагностический и прогностический компоненты, на основе которых формируется содержательный и операционно-деятельностный.

Содержательные компоненты, в свою очередь, состоят из нескольких блоков (модулей), которые отражают конкретные, существенные стороны содержания профессионализма специалистов сферы управления физической культурой и спортом. Первый модуль – информационно-аналитический. В нем сгруппированы личностные качества и профессиональная деятельность, обеспечивающие расширение компетентности за счет накопления новой информации, анализа и критического переосмысливания инновационных проектов. В проектно-прогностический модуль вошли элементы концептуальной модели, связанные с проектированием и прогнозом профессионального роста специалиста. Нормативно-распределительный модуль включает в себя виды профессиональной деятельности регламентированной нормативными актами и инструкциями. Модуль



профессиональной компетентности объединяет качества профессионала, связанные с его исполнительными функциями.

Организационно-исполнительный модуль объединяет все виды деятельности, относящиеся к сфере организации и управления образовательным процессом, интегрированные формы профессиональной деятельности, с преимуще-

ственной опорой на личностные качества. На основе концептуальной модели развития профессионализма специалистов сферы управления физической культурой и спортом нами разрабатывалась методика индивидуализации развития профессионализма на курсах повышения квалификации и в послекурсовой период.

### Библиографический список

1. Ангеловский, А.А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) [Текст] / А.А. Ангеловский // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2011. – С. 7–13.
2. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [Текст]: пособие для студентов, аспирантов и преподавателей физ. культуры / Б.А. Ашмарин. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Гаджиев, Р.Д. Модель формирования технологической компетенции будущего учителя [Текст] / Р.Д. Гаджиев, М.К. Билалов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 1. – С. 105–110.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

### Referenas

1. Angelovski A.A. Professional competence as a prerequisite for professional (psychological and acmeological analysis). *Aktualnyie problemy sovremennoi pedagogiki*. Ufa. 2011. P. 7–13. [in Russian].
2. Ashmarin B.A. Theory and methods of educational research in physical education. Guide for students and the teacher. M.: *Fizkultura i sport*, 1978. [in Russian].
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from the idea to the educational program. M.: *Pedagogika*, 2003. № 10. P. 8–14. [in Russian].
4. Gadzhiev R.D., Bilalov M.K. The model of formation of technological XYZ competence of the future teacher. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo Universiteta imeni N.A, Nekrasova*. Kostroma. 2014. №1. P. 105–110. [in Russian].
5. Markov A.K. *Psychology of teaching*. M.: Prosveshchenie, 1993. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Багаутдинов Заур Мугутдинович**,  
ст. преподаватель,  
кафедра физического воспитания,  
Дагестанский государственный  
педагогический университет,  
г. Махачкала.  
E-mail: Bagaydinov@mail.ru

#### Information about the author:

**Bagautdinov Zaur Mugutdinovich**,  
Senior lecturer,  
Department of Physical Training,  
Dagestan State Pedagogical  
University,  
Makhachkala, Russia.  
E-mail: Bagaydinov@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и полученных результатов исследования рассматриваются такие психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, как моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, условия, интерактивные методы обучения, моделирование.

*E. V. Baryshnikova*

## PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and results of research addresses the psychological and pedagogical conditions of formation of professional competence of future teachers-psychologists as modeling of process of formation of professional competence of future teachers-psychologists and the use in educational process of interactive methods of training are discussed.

*Key words:* competence, competence approach, professional competence, conditions, interactive learning methods, simulation.

В настоящее время социальный заказ общества и введение новых образовательных стандартов требуют подготовки конкурентоспособного, конструктивного и социально-адаптированного специалиста, готового к непрерывному профессиональному росту. Данный факт находит свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [5] и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [8], которые ориентируют высшее профессиональное образовательное учреждение на подготовку высокопрофессионального и компетентного специалиста. Именно профессиональная компетентность является той интегративной характеристикой личности, которая обеспечивает ее готовность к

успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Проведенный анализ содержания диссертационных исследований и научных публикаций по формированию профессиональной компетентности за последние три года показал, что исследований, посвященных непосредственно изучению формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, крайне мало. Так, значительное внимание в исследованиях ученых уделяется формированию профессиональной компетентности выпускников педагогических колледжей (М.М. Турсунова, Д.А. Хлыстунов и др.), профессиональной компетентности курсантов военных вузов (Ю.В. Голубев, О.Б. Самойленко, А.И. Шишков и др.), профессиональной компетентности бу-

дущих социальных работников (Л.А. Бессонова, А.А. Вербицкий, И.В. Лаврентьева и др.), профессиональной компетентности будущих экономистов (А.И. Горбунов, В.В. Власов, А.А. Комарова и др.), профессиональной компетентности будущих учителей (Г.Е. Богданова, Л.Н. Москвитина, Ю.Б. Финикова и др.), профессиональной компетентности будущих педагогов (А.Ю. Прокопенко, О.А. Кривко, В.Г. Яфаева и др.).

Вместе с тем остаются недостаточно исследованными аспекты, касающиеся выявления и реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между возросшей потребностью общества в подготовке педагогов-психологов, обладающих профессиональной компетентностью, и недостаточной теоретической и практической разработанностью данного аспекта исследования.

Проанализировав положения, представленные в различных публикациях и научных трудах [1; 4; 6; 9; 10], мы пришли к выводу, что в настоящее время проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов решается с позиций различных методологических подходов. Наибольший интерес для нашего исследования представляет компетентностный подход. Данный подход, как указывается в исследованиях докторов педагогических наук Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, нашел отражение в работах, как зарубежных (Г. Клемп, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомский, Р. Уайт, К. Шнайдер и др.), так и отечественных ученых (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Я. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Е.В. Яковлев и др.). Под компетентностным подходом Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, понимают «принципиальную ориентацию исследования, обеспечивающую изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности» [10, с. 95].

Значительный интерес для нашего исследования представляют работы, в которых раскрывается структура модели формирования профессиональной компетентности, среди которых наиболее близкой к теме нашего исследования является модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов доктора психологических наук В.И. Долговой и кандидата психологических наук Е.В. Мельник. По мнению авторов, «модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов имеет сложную структуру» [3, с. 46]. В структуре рассматриваемой модели ими выделяются когнитивный, практический и эмоциональный компоненты.

Не менее важными для нашего исследования являются работы ученых, в которых раскрываются условия формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Так, Д.С. Ткач в своей диссертации рассматривает организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога [7]. М.Б. Аржаник считает, что условием повышения профессиональной компетентности будущих психологов является комплексная математическая подготовка [1]. Рассматривая формирование профессиональной компетентности учителя, С.С. Савельева определяет такие педагогические условия ее формирования, как ориентация на субъектность личности, способной к самоидентификации и самоактуализации; создание креативной среды; побуждение к рефлексивной деятельности; диалогизация образовательного процесса [6]. По мнению Л.Э. Филатовой, психолого-педагогическими условиями формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов являются обеспечение мотивационной готовности студента-психолога к освоению новых эффективных способов профессионального общения и моделирование профессиональной деятельности [8].

Учитывая опыт вышеуказанных авторов в изучении условий формирования профессиональной компетентности обу-

чающихся, нами были определены следующие: моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

Охарактеризуем первое из выделенных нами психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, которое предполагает разработку модели формирования профессиональной компетентности. Разработанная нами модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, как видно из рисунка 1, представляет собой единство таких структурных компонентов, как целевой, методологический, содержательный, организационный (деятельностного), оценочного (диагностический) и результативный.

Методологический компонент разработанной модели регулирует формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Содержательный компонент модели отражает структурный состав профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов и в связи с этим направлен на формирование системы теоретических знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств обучающихся, рефлексии.

Организационный (деятельностный) компонент определяет организацию процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, основные этапы формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Составными элементами данного компонента являются интерактивные методы, средства и организационные формы обучения, которые способствуют успешному формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Оценочный (диагностический) компонент разработанной модели предполагает диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, контроль за организацией процесса формирова-

ния профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, оценку эффективности данного процесса. Данный компонент представлен диагностическим инструментарием, критериями и показателями уровня сформированности профессиональной компетентности, уровнем сформированности профессиональной компетентности, фондом оценочных средств.

Результативный компонент модели отражает достигнутый уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и предполагает анализ и сравнение полученных результатов на разных этапах проведенного исследования.

Практика показывает, что активизация сотрудничества педагога с обучающимися возможна при реализации интерактивных методов обучения. В связи с этим рассмотрим следующее из определенных нами психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, как применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

В свободной энциклопедии под интерактивными (“inter” – это взаимный, “act” – действовать) методами понимаются методы, которые «ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом». Именно интерактивные методы обучения, в отличие от активных, направлены на изменение характера взаимоотношений между участниками образовательного процесса и «направлены на взаимодействие участников в таких направлениях, как педагог – обучающийся, обучающийся – педагог, обучающийся – обучающийся». В таком случае задачей педагога становится развитие активности обучаемых и их инициативы, организация их совместной групповой и межгрупповой деятельности, диалогического общения [2, с. 26].

Не претендуя на исчерпывающее рассмотрение интерактивных методов обучения, выделим среди них важные для нашего исследования. Так, эффективным в формировании профессио-



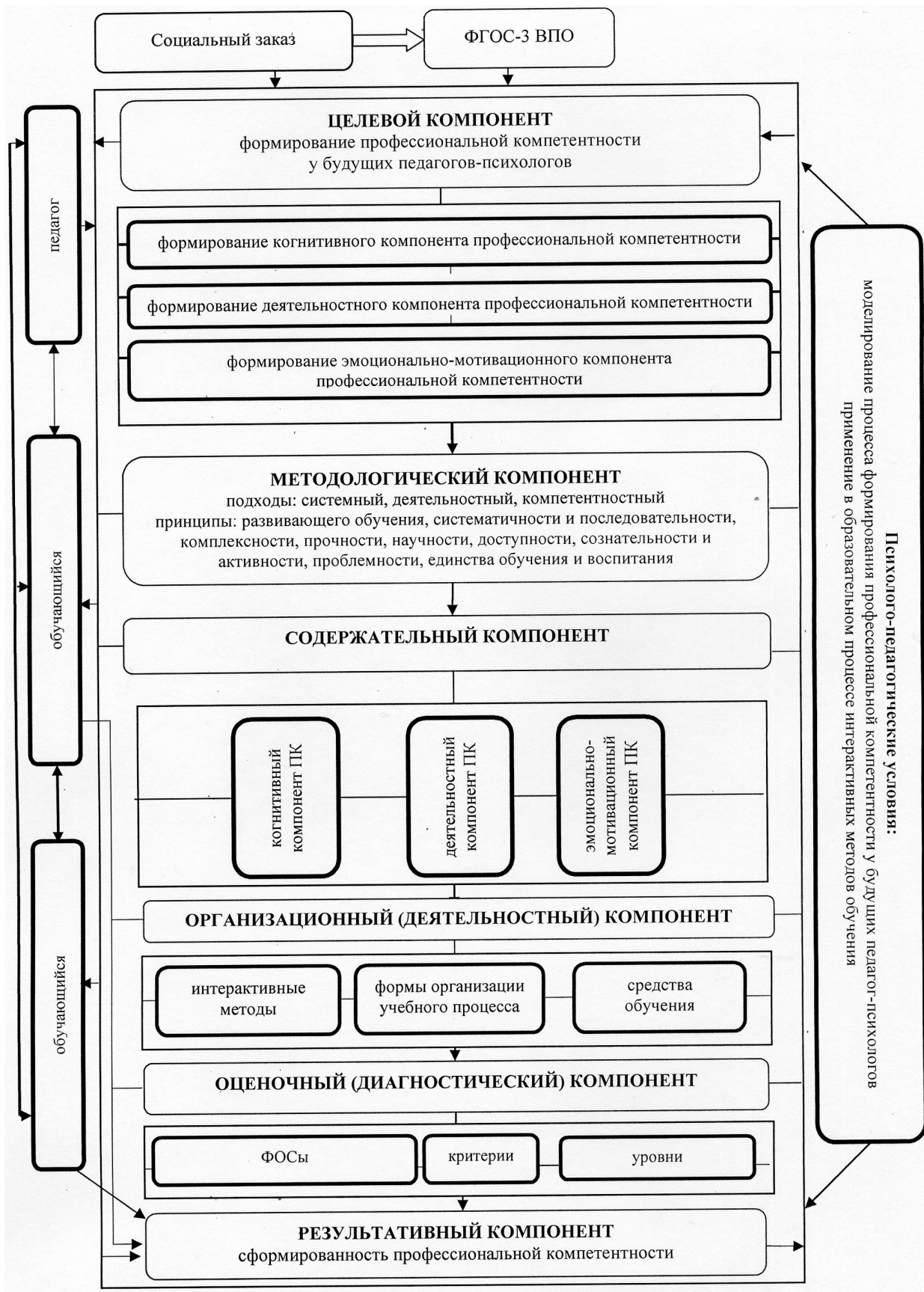


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

нальной компетентности у будущих педагогов-психологов, на наш взгляд, является проблемная лекция, поскольку она направлена на организацию активной познавательной деятельности обучающихся, совместное размышление, диалогическое общение и развитие критического мышления. С целью решения профессиональных задач целесообразно применение такого метода, как групповая дискуссия. Данный метод обучения направлен на коллективное обсуждение какой-либо проблемы, целью которого в результате является достижение общего мнения. Не менее важным для нашего исследования является «мозговой штурм». В отличие от дискуссии данный метод направлен на организацию группового решения проблемных задач и не предполагает однозначных вариантов ее решения.

Следует отметить и значимость ролевой игры как интерактивного метода обучения в формировании профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога. Именно ролевая игра через имитацию профессиональной деятельности способствует эффективному решению профессиональных задач, развитию коммуникативных навыков, организации активного межличностного общения и взаимодействия в условиях профессиональной деятельности. Отметим и такой метод, применяемый с целью формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, как «круглый стол». Данный метод предполагает беседу, в процессе которой происходит обмен мнениями между всеми

участниками, конструктивный диалог, результатом которого не всегда может быть решение обозначенной проблемы.

С учетом сказанного отметим, что интерактивные методы обучения в значительной степени раскрывают индивидуальные возможности и творческий потенциал обучающихся, способствуют осмысленному переживанию индивидуальной, межгрупповой и коллективной деятельности, повышают мотивацию и вовлеченность обучающихся в решение обсуждаемых проблем.

Таким образом, рассмотренные нами психолого-педагогические условия способствуют успешному формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, поскольку активизируют их учебно-познавательную деятельность, повышают мотивацию к приобретению теоретических знаний, обеспечивают последовательный переход от усвоения профессиональных знаний к их владению, к самостоятельной реализации профессиональных задач и профессиональных функций.

Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов в практику высшего образовательного учреждения, однако оно не исчерпывает всего содержания рассматриваемой проблемы. В дальнейшем исследовании целесообразно осуществить в таких направлениях, как конкретизация механизмов и разработка диагностического инструментария оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

### Библиографический список

1. Аржаник, М.Б. Комплексная математическая подготовка как условие повышения профессиональной компетентности будущих психологов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Б. Аржаник. – Томск, 2014. – 23 с.
2. Барышникова, Е.В. Применение интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического направления [Текст] / Е.В. Барышникова // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (29 декабря 2014 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 24–27.
3. Долгова, В.И. Эмпатия и коммуникативная компетентность [Электронный ресурс]: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/344>. – (Дата обращения: 01.10.2015).

4. Зими́на, Н.А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психологов в решении поведенческих проблем детей раннего возраста [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Зими́на. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002646787#?page=1>. – [Дата обращения: 10.09.2015].

5. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>. – [Дата обращения: 01.10.2015].

6. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза [Текст]: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 217 с.

7. Ткач, Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей-педагогический вуз» [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Дарья Сергеевна Ткач. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003165659#?page=1>. – [Дата обращения: 10.09.2015].

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

9. Филатова, Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов [Текст]: автореф. дис. .... канд. психол. наук / Л.Э. Филатова. – М., 2012. – 21 с.

10. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316.

## References

1. Arzhanik M.B. *Complex mathematical preparation as a condition of professional competence of future psychologists*: Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences. (Psychology). Tomsk, 2014. [in Russian].

2. Baryshnikova, E.V. the Use of interactive teaching methods in the formation of professional competence of bachelors in psychological-pedagogical directions. *Sovremennoie sostoianie i perspektivy razvitiia psikhologii i pedagogiki*. Ufa: Aeterna, 2014. P. 24-27. [in Russian].

3. Dolgova, V.I., Melnik E.V. *Empathy and communicative competence* [Electronic resource]: <http://elibrary.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/344>. [in Russian].

4. Zimina, N.V. *Psychological conditions optimization of professional competence of psychologists in solving behavioral problems of young children* [Electronic resource]. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences. (Psychology). [Electronic resource]: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002646787#?page=1>. [in Russian].

5. *The decree of the RF Government dated 17 November 2008 N 1662-R the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2020 (with changes and amendments)*. [Electronic resource]: <http://base.garant.ru/194365/>. [in Russian].

6. Savelieva, S.S. *Pedagogical conditions of formation professional competence of the teacher in the educational process of the University: monograph*. Voskresensk, 2012. [in Russian].

7. Tkach, D.S. *Organizational-pedagogical conditions of formation professional competence of the psychologist in the complex «rural pedagogical College and pedagogical University»* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). [Electronic resource]. : <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003165659#?page=1>. [in Russian].

8. *Federal law «On education in the Russian Federation»*. Novosibirsk: Normatika, 2013.. [in Russian].

9. Filatova, L.E. *Psycho-pedagogical conditions of formation of competence in professional communication psychology students* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences. (Psychology). Moscow, 2012. [in Russian].

10. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Psycho-pedagogical conditions of formation of competence in professional communication psychology students*. Moscow, 2012. P. 21. [in Russian].



**Сведения об авторах:**

**Барышникова Елена Викторовна,**  
кандидат педагогических наук,  
кафедра теоретической и прикладной  
психологии,  
Челябинский государственный  
педагогический университет,  
г. Челябинск.  
*E-mail:* e.v.baryshnikova@mail.ru

**Information about the authors:**

**Baryshnikova Elena Viktorovna,**  
Candidate of Sciences (Education),  
Chair of Theoretical and Applied  
Psychology,  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University,  
Chelyabinsk, Russia  
*E-mail:* e.v.baryshnikova@mail.ru

УДК 4P(07)  
ББК 74.268.129

*И.Ю. Гаврикова*

**УЧЁТ СФЕР ИНТЕРЕСОВ И УВЛЕЧЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ  
ПОДРОСТКОВ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ  
ОТБОРА МАТЕРИАЛА ПРИ СОЗДАНИИ ПОСОБИЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ**

В статье рассматривается проблема учёта сфер интересов и увлечений современных учащихся-подростков как один из основных принципов отбора учебных материалов при создании пособия по обучению русскому языку как иностранному (РКИ), предназначенных для работы на краткосрочных курсах в процессе обучения РКИ подростков.

*Ключевые слова:* методика преподавания РКИ, учащиеся-подростки; личностно ориентированное обучение; принцип отбора учебного материала.

*I.Y. Gavrikova*

**RESPECTING THE AREAS OF INTEREST AND HOBBIES  
OF MODERN TEENAGERS AS ONE OF THE MAIN PRINCIPLES  
OF MATERIAL SELECTION WHEN WRITING STUDY GUIDES  
FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT  
SHORT-TERM COURSES**

The areas of interest and hobbies of modern teenage learners as one of the main principles of selection of educational materials while writing study guides for teaching Russian as a foreign language designed to be used at short-term courses in the process of teaching Russian teenagers are discussed.

*Key words:* teaching methods of Russian as a foreign language; learners-teenagers; personality-oriented teaching; the principles of selection of educational material.

Известно, что для обучения русскому языку как иностранному создано огромное количество учебников, учебных пособий, справочников и прочей учебной

литературы для разных условий обучения и разных контингентов учащихся как в России, так и за рубежом. Однако, в силу разных причин, до настоящего мо-



мента отсутствуют пособия для обучения иностранных школьников в рамках краткосрочных курсов в условиях русской языковой среды. Это делает процесс преподавания русского языка в данной аудитории затруднительным, так как ни одно из существующих пособий в полной мере не отвечает тем методическим требованиям, которые диктуют условия обучения и конкретный контингент. В связи с этим возникла необходимость написания такого пособия, которое могло бы использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному в процессе его преподавания школьникам-подросткам. Такое пособие должно, с одной стороны, в наибольшей степени отвечать интересам этих школьников, а с другой – соответствовать требованиям современной методики преподавания РКИ.

При создании пособия для иностранных школьников необходимо было учитывать несколько значимых аспектов. Прежде всего, это психофизиологические особенности учащихся, которые оказывают большое влияние на процесс овладения учебными дисциплинами. Другим важнейшим фактором, в значительной степени определяющим успешность учебного процесса, является учёт интересов и сфер увлечений подростков, непосредственно связанных с мотивацией обучения.

Более полное представление об этих сферах (особенно в этом возрасте) создаёт предпосылки для успешного овладения учащимися иностранным языком, если учитывать доминирующий сейчас коммуникативно-деятельностный подход к процессу преподавания языка. Коммуникативный подход предполагает обучение в общении, а общение невозможно без интереса к предмету общения. Таким образом, учёт интересов диктует определённые правила отбора учебного материала и организации работы с ним.

Но прежде всего следует сказать, что проблемой значимости ценностных ориентиров, интересов и увлечений личности уже давно и плодотворно занимались многие исследователи [1; 2]. Их общими выводами должны руководствоваться преподаватели, работающие с разным

контингентом учащихся. В настоящее время тема значимости ценностных ориентиров в структуре личности, а также их влияние на формирование сфер интересов и увлечений остается достаточно актуальной [4; 6].

Исследователи также отмечают сложность системы ценностных ориентаций [5; 7].

Отечественные исследователи пришли к выводу, что социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников осознанной мотивации поведения. Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую и динамическую систему, являются одним из важнейших компонентов структуры личности, занимающая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума [3; 9].

Учет специфики ценностных ориентиров подростков представляется особенно важным, так как позволяет организовать учебный процесс и отобрать материал для занятий таким образом, чтобы существенно повысить эффективность обучения.

Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентиров подростков, психологи разделяют на две группы:

- 1) внешние (семья, учебное заведение, сверстники, СМИ);
- 2) внутренние (некие субъективные установки индивидуума).

Анализируя материалы исследований [8; 9], посвященных проблеме ценностных ориентиров личности, можно выделить следующие пары ценностных установок: *1) приоритет нравственных (нематериальных) ценностей/приоритет мате-*

риальных ценностей, 2) индивидуализм/коллективизм, 3) оптимистический настрой/пессимистический настрой, 4) слияние с главенствующей культурой/противостояние главенствующей культуре, 5) стремление к активной деятельности/предпочтение рекреационной деятельности.

Далее обратимся к характеристике элементов каждой пары вышеперечисленных ценностных установок, актуальной для личности подростка. Это представляется достаточно важным, так как доминирование того или иного элемента системы ценностных установок во многом влияет на формирование структуры интересов и увлечений современного подростка, что является в контексте данного исследования ключевым. Для современных подростков характерна тенденция к стремлению, скорее, к материальным, нежели нравственным (нематериальным) ценностям. Если говорить о таком понятии как индивидуализм или коллективизм, то, с одной стороны, подростки обнаруживают стремление к индивидуализму, с другой же стороны, подростки нередко объединяются в группы на основе каких-либо общих интересов или взглядов, и здесь можно говорить о таком понятии, как подростковая субкультура. Учитывая этот факт, необходимо включать в структуру занятий различные типы заданий, способных отвечать стремлению подростков как к индивидуальной, так и к коллективной форме работы на уроке.

Если обратиться к такому критерию системы ценности личности, как оптимистичность или пессимистичность, то здесь немаловажную роль играет самоидентификация подростка с какой-либо субкультурой. Для нас большой интерес представляет стремление к оптимистичности или пессимистичности в контексте существующих молодежных субкультур. Так, в некоторых субкультурах одной из составляющих своеобразной философии данной субкультуры является поэтизация смерти (готы), манифестация грусти, непонятности окружающими, пессимистичности (эмо), бренности бытия, несовершенства общества (некоторые группировки рокеров).

Характеризуя такой критерий, как отождествление себя с главенствующей культурой или же противостояние ей, мы можем наблюдать достаточно противоречивую картину [10]. Сейчас на фоне глобализации довольно ярко определена тенденция создания общекультурного пространства, охватывающего практически все сферы жизни современного человека. Так, вероятно, большая часть подростков отождествляет себя с этой культурой, но, безусловно, существует и другая часть подростков, противопоставляющих себя этой культуре, примыкая к различным субкультурам.

Что касается предпочтений в плане деятельности или же проведении свободного времени, то существенно преобладающей является *развлекательно-рекреационная активность* [11]. Она во многом влияет на формирование сфер интересов и предпочтений подростков, а также на способы проведения досуга.

Формирование устойчивых интересов является ключевым моментом, влияющим на дальнейшее развитие многих психологических особенностей личности. Все психические функции человека на каждой ступени его развития действуют в рамках определенной системы, направляемые конкретными стремлениями, увлечениями и интересами.

В данной статье нам было особенно важно рассмотреть конкретные данные об интересах и увлечениях современных подростков, приезжающих из разных стран в высшие учебные заведения России на краткосрочные курсы (1–4 недели) с целью изучения русского языка. Под подростком подразумевается учащийся в возрасте от 11 до 19 лет. Национальность, а также родной язык учащегося не играют существенной роли при рассмотрении такого феномена, как интересы и увлечения подростков, так как по результатам специального анкетирования и опросов можно сделать вывод, что список тем, интересующих подростков из разных стран, вне зависимости от культурной специфики страны, оказался практически единым. Исследования проводились в течение пять лет (с сентября 2010 года по июль 2015 года) в Государ-

ственным институте русского языка им. А.С. Пушкина среди учащихся из разных стран (Германии, Австрии, Польши и др.), приехавших в институт с целью обучения русскому языку как иностранному на краткосрочных курсах. Всего в исследовании приняло участие около 500 человек.

С целью получения более конкретной и полной информации об этих сферах их интересов и увлечений были использованы три метода: анкетирование, опрос и беседа, кратко охарактеризовать их можно следующим образом. Прежде всего была создана специальная анкета, включающая вопросы о приоритетных способах проведения свободного времени молодых людей, их хобби, интересах и увлечениях. Анкета составлена на русском языке, ее предлагалось заполнить каждому учащемуся в процессе обучения на курсах. Анкета включает тест (требуется выбрать один из предложенных вариантов ответа), а также имеется специально отведенное место, где учащийся может оставлять свои комментарии или дополнения о своих интересах (в том случае, если какая-либо сфера его увлечений не была отражена в анкете). По результатам проведения анкетирования представилось возможным сделать вывод о наиболее распространенных способах проведения свободного времени учащимися из разных стран.

Следующий метод, целью которого является составление списка тем, интересующих учащихся в подростковом возрасте, является опрос. Устный опрос проводится преподавателем в группе. Преподаватель задает конкретные вопросы учащимся о том, что их интересует больше всего (музыка, фильмы, книги, танцы, спорт и т.д.), чем они предпочитают заниматься в свободное от учёбы времени. Он фиксирует ответы учащихся, результаты опроса суммируются с результатами анкетирования.

Наконец, последним методом исследований сфер интересов подростков является беседа. Проводит беседу также преподаватель. Беседа как метод во многом схожа с опросом, однако она имеет более свободную форму. Так, преподава-

тель может подробнее остановиться на той или иной теме, интересующей подростков, попросить аргументировать свой ответ, дать объяснение, почему эта сфера увлечений привлекает его больше всего и так далее.

Полученные результаты вышеназванных методов исследования были суммированы, обработаны, и на их основе составлен список сфер и увлечений современных подростков из разных стран, которые прямо или косвенно повлияли на выбор тем и материалов, предназначенных для работы на уроках РКИ с учащимися-подростками. Эти материалы и легли в основу созданного пособия для обучения подростков русскому языку как иностранному.

Ниже представлен список тем, представляющих наибольший интерес для подростковой аудитории (темы расположены в порядке убывания: от наиболее актуальных к менее популярным среди молодёжи):

1. Любовь и взаимоотношения полов.
2. Компьютер и Интернет.
3. Музыка.
4. ТВ и кино.
5. Ночные развлечения (клубы и дискотеки).
6. Проблема зарабатывания денег.
7. Одежда и мода.
8. Чтение книг.

Учет интересов и тем, актуальных среди молодежи, диктует принципы отбора учебного материала на следующих уровнях:

- 1) содержание текстов;
- 2) тематика проблемных, проектных, дискуссионных заданий;
- 3) специфика лексического наполнения материалов.

Учет сфер интересов и увлечений учащихся представляется одним из значимых аспектов разработки урока и отбора материала для занятия по РКИ. Именно степень актуальности материалов во многом позволяет мотивировать учащихся к работе на занятии, изучению русского языка в частности, что в конечном итоге позволяет повысить эффективность учебного процесса и добиться лучших результатов обучения.

## Библиографический список

1. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система [Текст] / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38–44.
2. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1994. – 498 с.
3. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности [Текст] / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Просвещение, 1989. – С. 102–109.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1971. – 40 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 304 с.
6. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентации [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
7. Леонтьев, Д.А. Современная психология мотивации [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
8. Ремшмид, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмид. – М.: Психология, 1994. – 672 с.
9. Собкин, В.С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте [Текст] / В.С. Собкин. – М.: Просвещение, 1997. – 88 с.
10. Файн, А.П. Формы и методы работы с подростковыми неформальными группами [Текст] / А.П. Файн. – СПб., 1989. – 195 с.
11. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 1993. – 294 с.

## References

1. Bubnova S.S. Value orientations of personality as a multidimensional nonlinear system. *Psychologicheskii zhurnal*. 1999. № 5. P. 38–44. [in Russian].
2. Vigotskij L.S. *Pedology of the adolescent*. M.: Education, 1994. P. 498. [in Russian].
3. Hudeček J. Axiological orientation of the personality. *Psychologičia lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: Aktivnost i razvitie lichnosti*. M.: Prosveshchenie, 1989. P. 102–109. [in Russian].
4. Leontjev A.N. *Needs, motives, emotions*. M.: Prosveshchenie, 1971. P. 40. [in Russian].
5. Leont'ev A.N. *Activity. Consciousness. Personality*. M.: Prosveshchenie, 1975. P. 304. [in Russian].
6. Leont'ev D.A. *Methodology of the value orientation study*. M.: Smysl, 1992. P. 17. [in Russian].
7. Leont'ev D.A. *Modern psychology of motivation*. M.: Smysl, 2002 P. 343. [in Russian].
8. Remschmidt H. *Teenage and youth age: problems of formation of personality*. M.: Psychologičia, 1994. P. 672. [in Russian].
9. Sobkin V.S. *Dynamics of value orientations of high school students*. M.: Prosveshchenie, 1997. P. 88. [in Russian].
10. Fine A.P. *Forms and methods of work with teenage informal groups*. Saint-Petersburg, 1989. P. 195. [in Russian].
11. Feldstein D.I. *The problems of age and pedagogical psychology*. M.: MPSI, 1993. P. 294. [in Russian].

### Сведения об авторах:

**Гаврикова Ирина Юрьевна**,  
аспирант, кафедра методики  
и психологии,  
Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина,  
г. Москва.  
E-mail: dolunay@yandex.ru

### Information about the author:

**Gavrikova Irina Yuryevna**,  
Post graduate student,  
Department of Methodology and Psychology,  
State Institute of the Russian Language  
(Pushkin Institute),  
Moscow, Russia.  
E-mail: dolunay@yandex.ru



## **АНАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ АГИОГРАФИЧЕСКОЙ И ИКОНОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье дано обоснование анагогической парадигмы воспитания в контексте парадигмы традиции; описаны методологические, теоретические и технологическо-практические компоненты анагогической парадигмы; дана модель ее реализации на основе агнографической и иконографической традиции православной культуры; представлены этапы восхождения человека к идеалу.

*Ключевые слова:* анагогическая парадигма, восхождение к идеалу, традиция, житие, икона, воспитание.

*V.O. Gusakova*

## **THE ANAGOGIC PARADIGM OF EDUCATION PERSONALITY ON THE BASIS OF HAGIOGRAPHIC AND ICONOGRAPHIC TRADITIONS OF ORTHODOX CULTURE**

The substantiation to the anagogic paradigm of education in the context of the paradigm of tradition is given; the methodological, theoretical and technological-practical components of anagogic paradigm are described; the model of its realization on the basis of the hagiographic and iconographic tradition of orthodox culture is given; the stages of the ascending of pupil to the ideal are presented.

*Key words:* the anagogic paradigm, ascending to the ideal, tradition, hagiography, the icon, education.

Важной характеристикой современной педагогической реальности является ее полипарадигмальность (И.А. Колесникова, О.Г. Прикот, Г.Б. Корнетов, Ю.Б. Громыко), где под парадигмой понимается: научная модель постановки и решения проблемы (Т. Кун); «непроявленная сама по себе и не поддающаяся прямой рефлексии структурирующая реальность, которая, всегда оставаясь за кадром, устанавливает основные, фундаментальные пропорции человеческого мышления и человеческого бытия» [1, с. 38–39]; «модель научной деятельности как сово-

купность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев» [4, с. 15]; обобщающая модель теории и практики образования (Корнетов). Колесникова выдвигает концепцию трех парадигм: научно-технократическую и гуманитарную парадигмы и парадигму традиции, которая базируется на религиозном миропонимании и иногда носит название эзотерической (О.Г. Прикот).

Предлагаемая анагогическая парадигма как модель теории и практики воспитания личности целесообразно рассмотреть в соотношении с парадигмой традиции (табл. 1).

**Табл. 1. Анагогическая парадигма и парадигма традиции**

Индикатор	Анагогическая парадигма	Парадигма традиции (по И.А. Колесниковой)
Понимание традиции	Культурно-исторический образ (икона) реальности, образец жизненной стратегии, пример жизнеутверждающего воплощения духовных идей	Промежуточное звено «между миром принципов, духовных идей и миром их воплощения» [3, с. 28]
	Механизм «духовной преемственности в масштабе всечеловеческой, этнической и религиозной общности»	
Миропонимание	Сотворенное вечное и бесконечное бытие	Рамочная конструкция
Место человека в мире/ отношение человек – Мир	Человек – венец творения, ради которого сотворен Мир; Человек в Мире – личность, призванная хранить и возделывать Мир для потомков	Подчиненность неким высшим законам; зависимость всего жизненного цикла человека от природных сил
Отношение человек – Бог	Сын – Отец	Абсолют – предельный критерий смысла и цели человека
Отношение человек – человек	Соборность на основе духовной идентификации личностей	Индивидуальное начало переплетается с соборным
Отношение к Истине	Свобода у тех, кто познал Истину. («И познаете истину, и истина сделает вас свободными» Ин. 8: 32)	«Абсолютная истина вечна и неизменна» [3, с. 29]. Равенство всех перед Истиной
Общение	По принципу диалога	По принципу подчинения ученика учителям, наставникам, родителям
Вектор воспитания	Направлен на выработку человеком жизненной стратегии как восхождения к своему образу (личности)	Направлен «на духовное развитие, дисциплину внешней и внутренней жизни человека» [3, с. 30]

Исходя из таблицы 1 выделим методологические, теоретические и технологические компоненты анагогической парадигмы:

Методологические компоненты:

- традиция включается в образовательную практику как «образ реальности», образец жизненной стратегии, передаваемый из поколения в поколение;

- аксиологическая картина мира – система представлений о сотворенном бытии, в котором главными ценностями являются личность, способная выстраивать путь в пространстве бытия и идти по нему к своему предназначению, и ее взаимодействие с Богом по образу сыновства;

- смысложизненная позиция как смысловая доминанта, определяемая в

понятиях «Путь – Истина – Жизнь», соответствующих выработке жизненной стратегии (Путь) – как восхождения к своему образу (личности) в процессе осознания и реализации своего предназначения – замысла Божьего о конкретном человеке (Истина), преобразование человека в процессе его деятельности – преобразования мира, сохранение наследия предков и возделывание его для потомков (Жизнь).

Теоретическими компонентами анагогической парадигмы могут стать:

- главная педагогическая ценность – жизненный путь человека и специфика раскрытия его смысложизненной позиции в со-бытийности;

- жизненный путь человека рассматривается как осмысленное решение

соответствующих каждому возрастному периоду задач.

Технологическо-практические компоненты:

- педагогический процесс организуется как последовательность событий, мотивирующих человека к раскрытию своего предназначения через восхождение к идеалу;
- педагогическое взаимодействие осуществляется в форме диалога (получения и передачи ценностей от предков к потомкам).

В структуру анагогической парадигмы как обобщающей модели теории и практики образования положена идея лестницы (др.-рус. – *лестница*).

Лестница – центральный сакральный образ православной культуры, исконный смысл которого поступательное (по ступеням лестницы) восхождение к идеалу раскрывается в агиографии, иконографии, церковной архитектуре и правилах жизненного устройства.

В VI–VII вв. лестница, впервые описанная в Священном Писании (Быт. 28. 12–17), стала семантической моделью восхождения человека, описанной в трактате «Лестница райская» или «Скрижали духовные» преподобного Иоанна Лествичника.

Лестницу сравнивают с крестом, который в традициях православной культуры есть «реальность, изначальная данность нашего существования» (Патриарх Кирилл). Это означает, что с момента рождения человека его жизнь развивается не только в возрастной горизонтали – от младенчества к старости, но и по вертикали – как восхождение из поврежденного состояния к обновленному.

На каждой новой ступени человек решает определенные ему возрастом задачи. От правильности их решения зависит дальнейшее развитие жизненного пути. Если учащийся несовершенно решает задачи на первом этапе в начальной школе, то вектор каждого последующего этапа либо отклоняется от цели предназначения, либо обращается назад, к допущенной в предшествующий этап ошибке, но уже на ином осмысленном уровне.

Кроме того, важно учитывать, что человек совершает свое восхождение по лестнице даже в течение одного дня, либо двигаясь к своему предназначению, либо отклоняясь от него. Процесс такого восхождения можно уподобить спирали: на каждом последующем витке спирали человек проходит те же ступени, но уже на ином ценностном и смысловом уровне.

Традиции православной культуры сохраняют многочисленные примеры реализации принципа восхождения к идеалу по лестнице. Рассмотрим его на примере агиографической литературы (житиях святых) и житийных икон. В педагогической практике житийные тексты и репродукции с житийных икон можно использовать в качестве инструментария.

Агиографическая (от греч. *hagios* – святой, *grapho* – пишу) литература представляет собой установленную нереалистическую форму словесного изображения жизненного пути человека, обязательно достигшего святости не независимо от социальной или профессиональной ориентации. Агиография, как и иконография, отвергает фактическую и документальную конкретику в пользу выявления духовного образа человека, и потому нередко именуется «словесной иконой».

На занятиях школьник может выбрать тот текст, который ему наиболее интересен в процессе личностного самоопределения. Как правило, внимание подростков сосредотачивается на профессиональной принадлежности того или иного святого. Меньше всех их интересуют монахи, но, если они могут определить по тексту жития их роль в истории государства, то интерес, напротив, возрастает.

В отличие от биографии, житие повествует о выборе жизненного пути и следованию по нему с целью уподобления идеалу – Богочеловеку – и пишется исключительно потомками или наследниками духовного опыта, которые оценили жизнедеятельность описываемого человека как образцовую. Нет и быть не может жанра автожития, сходного с автобиографией. В этом обстоятельстве заложен важный воспитательный потенциал:

человек формирует добрую память о себе своими делами и поступками, скрывая их от людского взора. Добро обнаруживает себя само. Задача потомков это добро приумножить. Житие – это взгляд из настоящего на прошлое для примера будущим поколениям.

В Древней Руси агиографическая литература служила руководством по духовно-нравственному воспитанию, подразумевавшим актуализацию у человека внутреннего (эмоционального) переживания от читаемого или слышимого, формирование образных представлений и соотнесения их со своей собственной жизнью. «Единственный интерес, который привязывал внимание общества, подобного древнерусскому, к судьбам отдельной жизни, был не исторический или психологический, а нравственно-назидательный: он состоял в тех общих типических или нравственных схемах, которые составляют содержание христианского идеала» [2, с. 301]. Такая нравственная схема в словесной и изобразительной форме фиксировала «вечные» традиционные смыслы возрастных этапов жизненного пути человека: восхваление родины и родителей святого; чудесное предвозвещение его рождения; рождение и нравственное поведение в детстве, отрочестве и юношестве, отказ от озорных игр, тяга к книжности; духовное восхождение: искушения и борьба со страстями, решительный поворот на путь спасения, трудности на этом пути, исполнение заповедей и др.; кончина и посмертные чудеса; а также краткое предисловие и послесловия агиографа, в которых определяется значимость жизнеописания для потомков.

Педагогическая значимость агиографической литературы сегодня может быть обозначена следующими положениями:

- жития являются свидетельством сохранения и воспроизведения традиций православной культуры в разные эпохи;
- жития отражают духовно-нравственный «климат» эпохи – ее противоречия, идеологические и эстетические тенденции, идеалы;

- житие открывают ретроспективу опыта подвижничества дают множество примеров жизненного пути к святости – восхождения к идеалу;

- жития раскрывают процесс становление личности – обновление человека через утверждение добродетелей и искоренение страстей на каждом возрастном этапе: «Житие просеивается сквозь сито критического подхода к личности и жизненному пути святого, чтобы получить биографическое научное жизнеописание святителя, преподобного или благоверного князя» [5, с. 259].

В современной образовательной практике более востребовано у учащихся смысловое «прочтение» житийной иконы, чем агиографической литературы. Склонные к симультанному восприятию информации подростки внимательно разглядывают отдельные клейма и задают вопросы, касающиеся, как правило, не жития в целом, а отдельным его эпизодам. Интерес не к целому, а отдельным его частям объясняется характерными чертами подрастающего поколения – «цитатным сознанием» и «калейдоскопичностью» впечатлений, получаемых из постоянно насыщаемого информационного пространства.

Но даже при таком эпизодическом прочтении иконы учащийся совершает свое восхождение по уже описанному выше спиралевидному маршруту от человека до святого. Композиция житийной иконы построена так, что образ в среднике являет преображенного человека, победившего своей праведной жизнью смерть, уподобившегося Христу и воссоединившегося с Ним в Царствии Небесном, а сюжеты клейм демонстрируют его жизненный путь к Первообразу. Начальное клеймо помещается в верхнем левом углу иконы. Далее последовательность клейм развивается слева направо и заканчивается внизу справа так, что при их рассмотрении создается целостное впечатление о жизненном пути (подвигах, чудесах) человека с рождения до кончины, а иногда и последующей вечной жизни (посмертные чудеса).

Прочтение иконы, осуществляемое на четырех ступенях (уровнях): букваль-



ном, аллегорическом, моральном и анагогическом, тоже может рассматриваться как процесс вхождения в традицию.

Буквальный уровень подразумевает рассмотрение и ознакомление с сюжетом; аллегорический – раскрытие зашифрованного в иконных образах смысла; моральный – соотнесение этого смысла с собственными жизненными установками; анагогический – совершенствование своей природы. Для большинства школьников характерно прочтение иконы на первых двух уровнях, тогда как только третий и четвертый дают возможность уяснить духовный и нравственный смысл иконы и принять образ, запечатленный на ней, в качестве идеала. Отсюда, важная задача педагога заключается в направлении обучаемых путем, ведущим к достижению самой высокой анагогической ступени.

Знакомство с агиографической и иконографической традицией православной культуры открывает перед учащимся возможности диалога со своим историческим прошлым, запечатленным в художественных и изобразительных образах. В ходе такого диалога происходит встреча двух миров – реального и идеального, со-бытия учащегося с историческим бытием, определенного временного периода с вечностью. Это позволяет учащимся актуализировать в сознании традиционные духовно-нравственные ценности и определить свою сопричастность к ним, сконструировать свою перспективу жизни в единой канве жизнедеятельности общества (семьи, народа), соотнести ее с иконописным образом, скорректировать свое мировоззрение и, как следствие – свою, событийную реальность.

Расшифровка знаков или иконописных символов мотивирует учащегося к позитивному осмыслению самого себя как личности, пребывающей одновременно

в со-бытии (субъективной реальности) и бытии (объективной реальности, сохраняемой в традиции), в окружении себе подобных, сотворенных по совершенному образу и подобию Божию, людей, живущих, как и он, в том же бытии, но в своем со-бытии.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что знакомясь с агиографической и иконографической традицией православной культуры, человек вступает в диалог с историческим прошлым и его лучшими представителями, в ходе которого происходит его духовно-нравственное восхождение к идеалу.

Поступательно, шаг за шагом, у учащегося формируется оценивающая позиция по отношению к самому себе и к той реальности, в которой протекает его жизнь, и складывается аксиологическая картина мира, в которой главной ценностью для него самого является возможность служить Отечеству, людям, делать добро на протяжении всего жизненного пути.

К старшим классам у учащегося, как правило, определяется смысло-жизненная позиция и, в зависимости от тех ценностей, которые он воспринял в предыдущие периоды своего образования, он либо продолжает свое восхождение и самоопределяется в разных сферах жизни, либо остается в неопределенном положении, не зная где найти свое поприще.

Применение анагогической парадигмы как модели теории и практики воспитания личности позволяет педагогу создавать на занятиях события, способствующие мотивации учащихся к осмысленному решению соответствующих каждому возрастному периоду задач, раскрытию своего предназначения через восхождение к идеалу и выстраивание жизненной перспективы как непрерывного сохранения и приумножения завещанных и переданных предками ценностей.

### Библиографический список

1. Дугин, А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки [Текст]: монография / А.Г. Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
2. Ключевский, В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник [Текст]: монография / В.О. Ключевский. – М.: Астрель, АСТ, 2003. – 398 с.

3. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст]: монография / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

4. Краевский, В.В. Проблема парадигмы в методологии педагогики [Текст] / В.В. Краевский // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: матер. Всероссийской методологической конференции-семинара: в 2 ч. Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – Краснодар, 2006. – С. 15–22.

5. Лепахин, В.В. Икона и иконичность [Текст]: монография / В.И. Лепахин. – СПб.: Успенское подворье Оптиной пустыни, 2002. – 400 с.

### References

1. Dugin A.G. *Evolution of the paradigm bases of science*. М.: Arktogeya-tseentr, 2002. P. 418. [in Russian].  
2. Klyuchevskiy V.O. *The hagiography of the saints as an historical source*. М.: Astrel, AST, 2003. P. 398. [in Russian].

3. Kolesnikova I.A. *Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigm reflection*. St. Petersburg: SPBGUPM, 1999. P. 242. [in Russian].

4. Kraevskiy V.V. Problem of paradigm in the methodology of pedagogy. *Sovremennyye problem pedagogiki: pradiigma nauki I tendentsii razvitiia obrazovania*. 2 part. P. 1. *Paradigma pedagogiki v kontekste of trazvitiia nauchnogo znania*. Krasnodar, 2006. P. 15–22. [in Russian].

5. Lepakhin V.V. *Icon and iconicity*. St. Petersburg: Uspenskoe podvorie v Optinoy pustyni, 2002. P. 400. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Гусакова Виктория Олеговна**,  
кандидат искусствоведения, докторант,  
кафедра педагогики,  
Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург.  
*E-mail:* victoryspb78@mail.ru

#### Information about the author:

**Gusakova Victoria Olegovna**,  
Candidate of Sciences (Art Criticism),  
Doctoral Candidate,  
Department of Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Saint-Petersburg, Russia.  
*E-mail:* victoryspb78@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА

В статье рассматриваются новые подходы к решению проблемы повышения эффективности урока с позиции истории педагогики. Выявлено одно из направлений в решении этой проблемы, а именно, преодоление штампа и формализма в логике урока, в его построении и, в этой связи, изжития перегрузки учеников домашними заданиями, усиление самостоятельной работы на уроке.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, самостоятельная работа, эффективность, сравнение, урок комбинированного типа, деятельность, учитель, учащиеся.

V. V. Iokhvidov

## COGNITIVE FUNCTION IN ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF THE LESSON

A new approaches to solving the problem of increasing the effectiveness of the lesson, from the standpoint of the history of education are discussed. One of the directions in solving this problem, namely, the overcoming of the stamp and formalism in logic lesson in building it, and, in this regard, obsolete overload students homework, strengthening of independent work in the lesson is revealed.

*Key words:* cognitive activity, independent work, effectiveness, comparison, lesson combined type, activities, teacher, pupils.

В конце 50-х годов прошлого века, среди мотивов, побуждающих школьников учиться с наибольшим интересом, педагоги отводили важное место познавательному интересу, характеризуя его как непрерывное поступательное движение, содействующее переходу школьника от незнания к знанию, от менее полного и неглубокого к более полному и глубокому проникновению в сущность явлений. Для познавательного интереса характерным они считали также напряжение мысли и воли, ведущее к преодолению трудностей в решении задач, к активным поискам ответа на проблемные вопросы. Исследователи показали, что именно познавательному интересу присуща эмоциональная окрашенность, которая выражается в чувстве радости, глубокого удовлетворения, появляющегося в результате осознания личностью собственного движения на пути познания. Поскольку познавательный интерес имеет активный, действенный характер, он положительно влияет на деятельность

школьника. Особенности познавательного интереса делают его весьма значительным мотивом деятельности учения, которая под его влиянием приобретает для школьника особую прелесть и ценность, личностный смысл, повышая тем самым эффективность обучения.

В начале 60-х годов XX века исследователь Б.С. Волков рассматривал эффективность усвоения изученного материала в зависимости от структуры урока. Им было показано, что урок комбинированного типа обычно начинается с индивидуального опроса, который занимает от 20 до 25 минут. При этом большая часть учащихся во время опроса пассивно слушает, а сам опрос продолжается длительное время. Тем самым создаются условия для частого раздражения одних и тех же клеток и сосредоточения его в одном, более или менее узко ограниченном участке коры головного мозга детей. При таком состоянии у одних учеников отмечается излишняя моторная активность в занятиях посторонними делами, а у других –

резкое снижение работоспособности. Ребята начинают зевать, потягиваться, бесцельно смотреть по сторонам и т.д. Объяснение нового материала, которое планировалось на вторую часть урока, даже тогда, когда учитель пытается переключить внимание учащихся на рассмотрение наглядных пособий, проходит малоэффективно. Поэтому, когда в самом конце урока проводится закрепление знаний, на это затрачивается много времени, но, как правило, часть материала все же остается незакрепленной. Урок может иметь другую структуру: в начале урока, после сосредоточения внимания школьников на его теме, они активно включаются в работу при фронтальном опросе. Небольшие по содержанию и часто сменяющиеся вопросы активизируют внимание всех учеников; наблюдается меньше отвлечений от занятий, чем на том же этапе урока предыдущего типа. Фронтальный опрос в начале урока помогает сразу вовлечь в активную работу всех учащихся и стимулировать их умственную деятельность. Но следующий за тем индивидуальный опрос снижает установившееся активное внимание учеников. Закрепление учебного материала на уроке этого типа также проходит в конце и не всегда эффективно.

Урок, на котором процесс выявления и совершенствования ранее полученных знаний совмещается с активным усвоением и закреплением нового материала, выгодно отличается от всех предыдущих типов. Ученики работают активно почти все 45 минут. Вызывая у них интерес к изучаемому материалу, привлекая их внимание к постепенно сменяющимся моментам урока, учитель создает таким путем в коре головного мозга детей очаги «оптимальной возбудимости». Урок этого типа характеризуется наиболее частой сменой видов деятельности учащихся, при которой раздражения адресуются разным анализаторным системам. Вовлекаемые в работу новые, не утомленные участки коры головного мозга имеют характер раздражителей. Кроме того, при переходе от одного вида деятельности к другому происходит небольшой перерыв в работе, как бы микропереме́на.

Это дает возможность отодвинуть отрицательную самоиндукцию или даже избежать её. На слушание приходится наибольшее количество времени, причем от класса к классу оно возрастает: ученики все больше и больше слушают ответы своих товарищей при фронтальном и индивидуальном опросе. Значительная часть этого времени тратится на индивидуальный опрос, в ходе которого и происходит, как правило, наибольшее отвлечение школьников от занятий. Высокая работоспособность учащихся и меньшая степень их утомления наблюдаются на уроках, включающих различные виды деятельности небольшой продолжительности. Поэтому дальнейшее повышение эффективности урока должно идти по пути рациональной смены видов деятельности школьника на уроке. Сообщение нового материала целесообразно планировать на первую половину урока, на период наибольшей активности внимания учеников [1, с. 132].

Тем самым, заслуживают внимания приемы эффективного обучения в опыте заслуженного учителя школы РСФСР Н. Ляпина. Поиск новых приемов и их удачное использование он связывал с личностью учителя, его творчеством. В этой связи учителю, прежде всего, нужно воспитывать в себе свежее восприятие жизни. Затем нужна внутренняя переработка накопленного материала для целей преподавательской работы. В этом смысле роль учителя можно сравнить с ролью зерна хлорофилла в живой клетке листа растения. Необходимо выработать в себе способность к осмысленной трансформаторной деятельности, подобно той, которую механически выполняют трансформаторы электрического тока, превращая токи одного напряжения в токи другого напряжения, большей или меньшей силы. Такая способность трансформации в области мышления должна быть свойственна учителю. Понятия, доступные взрослым, учитель после дидактической переработки должен передать детям в простой форме, требующей меньшего напряжения мысли. Иногда прямое воздействие учителя потому и безрезультатно, что передача мысли не

состоялась: не вспыхнула та искра, из которой разгорается «духовный костер» за счет запасенного в жизненном опыте ученика «горючего материала». Вспыхивает же мысль при том условии, когда накопленные ощущения, представления, понятия прибавляют новое качество. В связи с этим возникает вопрос: чем же будет отличаться работа опытного учителя от работы новичка в педагогическом деле, хотя они будут применять один и тот же метод работы, допустим метод изложения? Интересен ответ на этот вопрос самого Ляпина: «Отличие будет заключаться в тех добавлениях к методу, в тех штрихах, которые обостряют восприятие изучаемого путем активизации ассоциативных связей, дают “угол зрения” восприятию. Неопытный учитель не делает таких добавлений к методу и работает с низким “коэффициентом полезного действия”» [3, с. 42–43].

Автор, безусловно, был прав, утверждая, что учителю должно быть свойственно умение оживлять учебный материал рассчитано подобранным словом. Речь идет не о сочетании слова с наглядностью, а о гораздо большем: слово учителя должно стать наглядным, убедительным. В слове заключена энергия, накопленная веками. Человек, владеющий секретом освобождения этой энергии, способен волновать и потрясать души простым сочетанием слов [3, с. 45].

В опыте учителей определился и другой путь пробуждения познавательного интереса учащихся – интересная, жизненная, доступная подача темы, раздела курса, темы урока. Многие учителя, повышая эффективность урока, вдумчиво и тщательно отрабатывают то его звено, которое называется вводом. Отработка этой важной стороны урока учителем вызывает у учащихся появление познавательного интереса, связанного с состоянием ожидания, устремленностью к активному участию в ходе урока и пониманием теоретической ценности и практического смысла системы уроков и каждого урока в отдельности.

Исследователь Р.И. Иванов показал, что творческие искания новых путей повышения эффективности урока способ-

ствовали тому, что была исследована область применения сравнения в дидактическом плане. Многие явления действительности могут быть глубоко изучены только в том случае, если будет установлено, чем они были раньше, через какие этапы они прошли в своем развитии и чем они стали в наших условиях. Чтобы раскрыть развитие явлений, необходимо использовать сравнение. Только в результате сравнения, учащиеся получают конкретное представление о происшедших изменениях в самом явлении, его связях с окружающей средой, другими явлениями. При оценке прошлого с точки зрения современности или современности с точки зрения прошлого также необходимо сравнение. Установление взаимоотношений между прошлым и современностью также способствует раскрытию процесса развития явлений. Разница заключается лишь в том, что в этом случае процесс развития явлений прослеживается частично. Так поступают либо потому, что промежуточные ступени еще не изучены, либо для сокращенного изучения вопроса.

Накопленный передовыми учителями опыт использования сравнений в процессе обучения показал, что сравнение используется в разных звеньях учебного процесса: при изложении нового материала, при осмысливании и закреплении на уроке новых знаний, при проведении самостоятельной работы, в процессе учета знаний при повторении. Так, в процессе изложения сравнение помогает учащимся полнее представить и осмыслить общие и специфические черты изучаемых фактов, понять связи между явлениями, изменения, происшедшие в них. Использование сравнения повышает конкретность представлений, глубину осмысления материала, его усвоение.

Анализ работы учащихся на уроках и уровень усвоения знаний показал, что при использовании сравнения в процессе изложения частные особенности отдельных предметов усваиваются легче, чем формирование представлений о предметах в целом; при использовании же сравнения после изложения учебного материала представление о предмете в целом усваивается легче, чем отдельные



стороны изучаемого предмета. Что касается использования сравнения в процессе изложения, то оно дало возможность глубже усвоить и отдельные части предмета, и понятие о предмете в целом.

Как показали исследования ленинградских педагогов, сравнение по-разному используется в самостоятельной работе учащихся. В одних случаях учителя называли сравниваемые объекты и признаки, по которым оно проводится, и лишь после этого учащиеся устанавливали сходство и различие. В других случаях они указывали объекты, а учащиеся сами находили сравниваемые признаки и производили сравнение. В третьих случаях учащиеся устанавливали и объекты и основания для сравнения, а затем производили сравнение. Использование сравнения в процессе обучения постепенно развивало соответствующую мыслительную деятельность учащихся. На начальном этапе работы над сравнениями они называли сравниваемые объекты, признаки, по которым оно производится; после этого учащиеся устанавливали сходство и различие. В дальнейшем учителя указывали объекты, а учащиеся находили сравниваемые признаки и проводили сравнение. Постепенно они подводились к тому, что сами устанавливали объекты и основание для сравнения, а затем проводили само сравнение [2, с. 103].

Таким образом, исследования, проводившиеся членами кафедры педагогики Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена, позволили выявить новые подходы к решению проблемы повышения эффективности урока: побуждение познавательных интересов учащихся, использование дидактического приема сравнения и др.

Исследование вопросов повышения эффективности урока проводились в конце рассматриваемого периода кафедрой МГПИ им. В.И. Ленина. Оно позволило выявить одно из направлений в решении этой проблемы – преодоление штампа и формализма в логике урока, в его построении и, в этой связи, изжития перегрузки учеников домашними заданиями, усиление самостоятельной

работы на уроке. Подводя итоги экспериментального изучения этой проблемы, руководитель кафедры педагогики, профессор И.Т. Огородников утверждал: «Качество учебных занятий в школе значительно повышается тогда, когда урок строится не по трафарету, а творчески, когда учителя слепо не копируют общепринятую структуру урока, а определяют ее в соответствии с содержанием изучаемого материала и дидактической целью самого урока; когда на уроке проводится разнообразная самостоятельная работа учащихся по изучению и закреплению вновь изложенного и объясненного учителем материала; когда домашняя самостоятельная работа учащихся в старших классах все более и более приобретает творческий характер, при которой учащиеся не только повторяют то, что было изучено на самом уроке, но и расширяют свой образовательный кругозор и раскрывают новые моменты изучаемых вопросов» [4, с. 19].

Исследование педагогов показало, что преодоление штампа и формализма в построении урока и усиление самостоятельной работы учащихся в классе повышает интерес и активность учащихся на занятиях, дает возможность значительно сократить объем домашних заданий, способствует поднятию успеваемости учащихся.

Другим положением, выявленным названными выше исследователями в процессе экспериментальной работы, явилось то, что успех в значительной мере зависит от того, насколько правильно соотносится деятельность учителя и деятельность учащихся, насколько деятельность учителя направлена на активизацию деятельности учащихся, на развитие их познавательных способностей и творческих сил. Вместе с тем отмечалась необходимость вооружения учащихся не только определенным кругом фактов, представлений и понятий, но и выработки умения пользоваться этими знаниями в практической деятельности, в том числе, в труде.

Подводя итог, отметим, что непременным условием повышения эффективности обучения является отбор и распо-

ложение в определенной последовательности доступных учащимся фактов, по-

нятий и законов, т.е. следование логике учебного материала.

### Библиографический список

1. Волков, Б.С. Структура урока и работоспособность учащихся [Текст] / Б.С. Волков // Советская педагогика, 1963. – № 5. – С. 128–132.
2. Иванов, Р.И. Сравнение как средство сознательного и прочного усвоения знаний [Текст] / Р.И. Иванов // Ученые записки кафедры общей педагогики ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Т. 106. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1955. – С. 103–109.
3. Ляпин, Н. О приемах эффективного обучения [Текст] / Н. Ляпин // Народное образование, 1960. – № 2. – С. 42–45.
4. Огородников, И.Т. О некоторых итогах экспериментального изучения эффективности урока по основам наук в школе [Текст] / И.Т. Огородников // Вопросы повышения эффективности урока. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1959. – 263 с.

### References

1. Volkov B.S. The structure of the lesson and the performance of pupils. *Sovietskaia pedagogika*, 1963. №5. P. 128–132. [in Russian].
2. Ivanov P.I. Comparison as conscious and lasting acquisition of knowledge. *Uchenyie zapiski kafedry obshchei psikhologii LSPI n. A.I. Gercen*, t. 106. L.: Publishers LSPI imeni A.I. Gertsena, 1955. P. 103–109. [in Russian].
3. Lyapin N. About methods of effective learning. *Narodnoie obrazovanie*, 1960. № 2. P. 42–45. [in Russian].
4. Ogorodnikov I.T. Some results of the experimental study of the effectiveness of the lesson on the basics of science in school. *Voprosy povyshenia effektivnosti uroka*. M.: Izd-vo MGPI imeni V.I. Lenina, 1959. P. 263. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Иохвидов Владимир Вячиславович**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, кафедра педагогики, психологии,  
заместитель директора по научной работе  
Филиал Ставропольского государственного  
педагогического института в г. Ессентуки,  
г. Ессентуки, Российская Федерация  
*E-mail*: vovaio@mail.ru

#### Information about the author:

**Iohvidov Vladimir Vyachislavovich**,  
Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Department of Pedagogy,  
Psychology, Deputy Director for science  
Branch of the Stavropol State Pedagogical  
Institute in Yessentuki,  
Yessentuki, Russia  
*E-mail*: vovaio@mail.ru

## **НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО ДАГЕСТАНА В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается эффективная форма развития, обучения и эстетическое воспитание младших школьников на занятиях изобразительного искусства, путем приобщение учащихся младших школ к памятникам истории, культуры и искусства, отображающих в изысканной красоте форм традиционные художественные и духовно-нравственные принципы дагестанского народа.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, национальная культура, культура и искусство родного края.

*N. A. Kandayeva, T. V. Starodubtseva, S. M. Sheikhova*

## **FOLK DECORATIVE ART OF DAGESTAN IN THE ASPECT OF AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

An effective form of development, training and aesthetic education of younger schoolboys at lessons of the fine arts, by involving pupils of elementary schools to monuments of history, culture and art are displayed in the exquisite beauty of the traditional forms of artistic and spiritual and moral principles of the people of Dagestan is discussed.

*Keywords:* aesthetic education, national culture, elements of local history, culture and art of the native land.

Во все времена общество нуждалось не только в преобразовании, но и в усвоении народных знаний о родных местах, поддержании существующих традиций, которые являются основным фондом культуры, результатом творческой деятельности предшествующих поколений. У всех народов разных стран были люди, хорошо знавшие историю, окружающую их местность, ее природу, культуру, искусство прошлого и современную жизнь. Естественно, все свои знания, культурно-исторические, социальные устно или письменно они передавали последующим поколениям.

В последние годы возросла тенденция гуманизации всей системы народного образования, появилась необходимость развития и совершенствования художественно-эстетического образования и воспитания учащихся начальных классов как классического изобразительного, так и традиционного народно-

го декоративно-прикладного искусства.

Научить видеть прекрасное вокруг себя, в окружающей действительности призвана система эстетического воспитания. Для того чтобы эта система воздействовала на ребенка наиболее эффективно и достигала поставленной цели, Б.М. Неменский выделил следующую особенность: «Система эстетического воспитания должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника». Но у всякой системы есть стержень, основа, на которую она опирается [3, с. 17].

Произведения народного декоративно-прикладного искусства, которые в силу их достаточной распространённости и «обиходности» в быту постоянно видят дети, позволяют достаточно

легко, ненавязчиво и непосредственно постигать им богатство, многообразие и эстетическую высоту народной культуры, помогают усвоить глубоко позитивные обычаи, передаваемые от поколения к поколению, учат понимать, ценить и любить прекрасное во всех его проявлениях, приобщают к национальной художественной культуре.

Народное искусство обращено прежде всего к человеку и комплексно воздействует на интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферы восприятия, предоставляет значительные и широкие возможности для плодотворного использования его в системе начального художественного и эстетического образования.

Несомненно, возросший в наше время повышенный интерес к народным этическим и эстетическим традициям, ко всему комплексу духовного наследия предков связан, в первую очередь, с новыми научно-педагогическими задачами, основанными на естественно возросших требованиях времени.

В данной работе мы попытались разработать и обосновать целесообразность использования материала народного декоративно-прикладного искусства на уроках изобразительного искусства в школах Дагестана. Прежде всего, необходимо определить содержание занятий и решить, на каком этапе урока, какой именно материал способствует решению специфических учебно-воспитательных и художественно-эстетических задач преподавания изобразительного искусства в начальной школе.

Важно отметить, что это, во-первых, предметы быта народов Дагестана из повседневного окружения детей, широко распространённые и до сих пор пользующиеся спросом изделия дагестанских гончаров, а также медночеканные изделия аварских и лакских мастеров.

В некоторых селениях изготавливают художественные изделия из разнообразных художественных материалов. Кубачинские мужчины – прославленные ювелиры, а женщины вяжут шерстяные джурабы и вышивают оригинальные женские головные покрывала «каз» [4, с. 27].

Балхарские женщины – признанные мастерицы керамического производства, кроме того, они ткут и ковровые изделия. Целые районы Южного Дагестана знамениты производством высокохудожественных ворсовых ковров.

Все эти изделия декоративно-прикладного искусства, представленные в краеведческих музеях всех городов республики, которые располагают экспонатами народного искусства, начиная с древнейших времен до наших дней.

Привлечение материала народного декоративно-прикладного искусства на уроках изобразительного искусства будет способствовать развитию творческих поисков не только учащихся, но и учителей. Поэтому необходимы целенаправленный сбор, анализ и изучение учащимися материалов, экскурсии познавательного характера в другие школьные и республиканские музеи, изучение специальной искусствоведческой литературы и др.

Разнообразные изделия местных художественных промыслов учитель может применять во всех основных видах учебного процесса, предусмотренных школьной программой по изобразительному искусству. Следовательно, материал народного декоративно-прикладного искусства местных художественных промыслов – незаменимое наглядное пособие для проведения практических занятий.

В центре внимания в художественно-эстетическом образовании учащихся школ, на наш взгляд, должны быть, во-первых, такие важные задачи, как развитие эстетического отношения к действительности, восприятие прекрасного, художественно-эстетическая оценка младшими школьниками произведений народного искусства. Изучение и познание основ декоративно-прикладного искусства следует рассматривать как одно из наиболее действенных средств эстетического воспитания младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству. В этой связи нами разработана последовательная система занятий по изучению различных видов народного декоративно-прикладного искусства, способствующего эстетическому воспитанию младших школьников.



Основная цель разработанных уроков – расширить, обогатить интерес и знания учащихся начальных классов о различных видах народного декоративно-прикладного искусства, развить их воображение, память, стимулируя этот процесс выполнением эскизов декоративного оформления различных изделий, проработкой декоративных художественных композиций с использованием в качестве объектов изображения предметов быта народов Дагестана.

Материал народного декоративно-прикладного искусства к урокам ИЗО учитель подбирает в зависимости от местных условий и возможностей школы.

Ниже мы предлагаем примерные развернутые методические разработки уроков декоративного рисования в младших классах, составленные с учетом общепедагогических требований программы и национального своеобразия дагестанского декоративно-прикладного искусства [1, с. 100].

*Вид занятий:* **Беседа об искусстве**

*Тема:* Изучение народного искусства родного края.

*Цели и задачи:* ознакомление учащихся с историей художественного промысла, его спецификой, техникой и технологией; изучение связей народного искусства с бытом и культурными традициями родного края, образом жизни; ознакомление с утилитарными, эстетическими и художественными качествами изделий народных мастеров, особенностями их создания и использования.

**План**

1. Организационная часть 2–3 мин.
2. Сообщение нового материала 30–35 мин.
3. Анализ полученных учащимися знаний 3–5 мин.

*Оборудование:* наглядно-методические таблицы, наглядные пособия, репродукции.

**Ход урока**

Учителю необходимо сообщить о том, что на этом уроке они познакомятся с историей художественного промысла родного края, его спецификой, техникой и технологией. Изучат разнообразные изделия местных художественных

промыслов, ознакомятся с самобытными художественными традициями своих предков.

Учитель подробно и в доступной форме излагает все эти сведения, также выясняет у учащихся, с какими видами народных промыслов они знакомы. Это помогает активизировать внимание учащихся и организовать диалог учителя с учениками. Рассказ учителя необходимо сопровождать репродукциями с изображениями изделий, изготовленных в с. Кубачи, с. Балхар, с. Унцукуль и т.д.

У всех народов мира во все времена были люди, хорошо знавшие окружающую их местность, ее природу, прошлое и современную жизнь. Свои знания устно или в различных документах они передавали последующим поколениям. В настоящее время изучению истории художественных промыслов родного края помогают предметы быта из повседневного окружения. Во многих домах жителей нашей республики, а в особенности в сельской местности, сохранились деревянные изделия с художественной резьбой, лари для хранения зерна, поставцы для ложек, мерки для муки и др. Широко распространены и до сих пор пользуются спросом изделия дагестанских гончаров, а также медно-чеканные изделия аварских и лакских мастеров. Пожалуй, трудно найти в Дагестане такое селение, где бы жители не занимались изготовлением тех или иных художественных изделий бытового назначения.

Кубачинцы – это прославленные ювелиры, балхарские женщины – признанные мастерицы керамического производства, целые районы Южного Дагестана заняты производством высокохудожественных ворсовых ковров. Во многих селениях сохранились культовые сооружения прошлого – мечети, которые представляют определенный интерес в отношении их художественного оформления лучшими местными мастерами-прикладниками своего времени. В зданиях этого типа встречаются прекрасно отделанные архитектурные детали: резные камни с причудливым растительным орнаментом в переплетении с вязью арабского шрифта, деревян-



ные и каменные колонны, украшенные резьбой. Немаловажный интерес в этом отношении представляют и надгробные резные камни, декорированные растительными или геометрическими орнаментальными композициями. Знакомство детей с подлинными образцами народного искусства будет способствовать дальнейшему повышению уровня художественной культуры и развитию эстетических вкусов учащихся.

В конце урока учитель путем постановки вопросов следующего характера анализирует знания, полученные учащимися в ходе беседы:

1. Какие изделия местных художественных промыслов вы знаете?
2. В каких селениях Дагестана и сегодня активно развиваются декоративно-прикладные ремесла?
3. Какие культовые сооружения древности вы знаете, где они находятся?
4. Как народное искусство связано с бытом и культурными традициями родного края, образом жизни?
5. С какими видами орнамента вы познакомились?

*Вид занятия:* **Декоративное рисование**

*Тема урока:* Узоры Балхарских мастериц.

*Цель урока:* знакомство с традиционной художественной керамикой Дагестана; формирование навыков кистевой росписи на примере изучения орнаментального декора Балхарских расписных гончарных изделий; выработка умений в составлении узора из отдельных элементов, применяемых в практике при выполнении технических чертежей.

*Ход урока*

Урок начинается с рассказа учителя о знаменитых мастерах из аула Балхар, керамические изделия которых получили высокое признание не только в нашей стране, но и за ее пределами.

Все эти сведения учитель в доступной форме передает учащимся. Правильно построенная предварительная беседа учителя поможет учащимся правильно оценить художественное достоинство Балхарских изделий, активизирует учебно-познавательную деятельность и

развивает художественные вкусы детей.

Рассказ учителя необходимо сопровождать репродукциями с изображением гончаров, репродукции желательно спроецировать на экран при помощи эпидиаскопа.

В процессе предварительной беседы учитель демонстрирует перед учащимися расписную Балхарскую тарелку. На примере этой тарелки учитель обращает внимание детей на характерные особенности Балхарской росписи. Обращает внимание детей на то, что основные мотивы Балхарской росписи складываются из отдельных элементов, спиралевидных, крестообразных завитков и различных кругов, линий, точек. Некоторые замкнутые элементы орнамента заполнены штриховкой, при этом тонкие косые штриховые линии располагаются в различных направлениях. Иногда применяется перекрестная штриховка.

Учитель путем постановки вопросов следующего характера анализирует составные части узора: какие элементы соответствуют более удачному расположению в центре тарелки, а какие ближе к краю? Какие элементы лучше всего подходят для украшения борта тарелки?

Учитель уточняет ответы и подсказывает детям, что элементы с вытянутой, удлиненной формой необходимо расположить радиально, т.е. лучеобразно по отношению к центру. Предлагает еще раз внимательно рассмотреть тарелку и объясняет детям, как расположила эти элементы на своем изделии Балхарская мастерица.

После вводной беседы учитель раздает учащимся кружочки из бумаги, окрашенные гуашью (охрой) в цвет, соответствующий цвету глины. При этом сообщает, что роспись белого цвета Балхарская мастерица производила белой глиной при помощи волосяной кисточки. Следовательно, учащиеся, выполняя роспись, наносят узор белой гуашью на тонированной поверхности своих рисунков техникой кистевой росписи. Кисточка для росписи должна быть с острым концом. При выполнении самостоятельной работы учитель ставит

перед собой следующую творческую задачу: пользуясь элементами Балхарского орнамента, сочинить и выполнить самостоятельно композицию узора в полосе или круге.

В процессе самостоятельной работы для лучшего проявления детьми творческой инициативы и выдумки необходимо придать работе детей игровой характер.

Учащиеся расписывают свои рисунки в силу своих индивидуально-творческих способностей и выступают в качестве маленьких гончаров. Удачно продуманные игровые моменты, вводимые учителем на данном отрезке урока, способствуют развитию образного художественного воображения детей. Урок завершается выставкой работ учащихся.

### Библиографический список

1. Кандаева, Н.А. Эстетическое воспитание школьников средствами краеведения (на материале республики Дагестан) [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Н.А. Кандаева. – Махачкала, 2006. – 194 с.
2. Кандаева, Н.А. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе приобщения к культуре и искусству родного края [Текст] / Н.А. Кандаева, Э.Ю. Бачиева // Известия ДГПУ. – 2012. – С. 33–37.
3. Неменский, Б.М. Концепция художественного образования как фундамент системы эстетического развития учащихся в школе [Текст] / Б.М. Неменский. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 123 с.
4. Раджабов, И.М. Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования [Текст] / И.М. Раджабов. – М.: Прометей, 1998. – 100 с.

### References

1. Kandaeva N.A. *Aesthetic education of school students via regional studies (on the basis of the Republic of Dagestan)*. Dis. ... Cand. Psychol. sciences. – Makhachkala. 2006. [in Russian].
2. Kandaeva N.A., Bachieva E.Y. *The aesthetic education of primary school students in the course of initiation to the culture and art of their native land. Izvestia DSPU*. Makhachkala, Dagestanskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2012. P. 33-37. [in Russian].
3. Nemensky B.M. *The concept of art education as the foundation of the aesthetic development of pupils at the school*. M.: 1992. P.38 [in Russian].
4. Radzhabov I.M. *Arts and crafts in the artistic education*. M.: Promethei, 1998. [in Russian].

#### Сведения об авторах:

**Кандаева Нажибат Абдулаевна**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
начального образования,  
Дагестанского государственного  
педагогического университета,  
г. Махачкала.  
*E-mail:* nazhibat@mail.ru

**Стародубцева Татьяна Васильевна**,  
ст. преподаватель,  
кафедра педагогики и психологии  
начального образования,  
Дагестанского государственного  
педагогического университета.

**Шейхова Саида Магомедовна**,  
ст. преподаватель,  
кафедры педагогики и психологии  
начального образования,  
Дагестанского государственного  
педагогического университета.

#### Information about the authors:

**Kandayeva Nazhibat Abdulayevna**,  
Candidate of Pedagogics,  
Associate Professor, Department  
of pedagogy  
and psychology of primary education,  
Dagestan State Pedagogical University,  
Makhachkala. Russia.  
*E-mail:* nazhibat@mail.ru

**Starodubtseva Tatyana Vasiylevna**,  
Senior lecturer,  
Department of pedagogy and psychology  
of primary education.  
Dagestan State Pedagogical University.  
Makhachkala. Russia.

**Sheikhova Saida Magomedovna**,  
Senior lecturer,  
Department of pedagogy and psychology  
of primary education.  
Dagestan State Pedagogical University.  
Makhachkala. Russia.

## РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ УМЕНИЙ

В статье рассматривается роль учебно-методического пособия на занятиях по английскому языку как профессионально-направленного средства обучения, способствующего развитию навыков речевой деятельности и научному познанию. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью обучать студентов не просто языку, а межличностному и межкультурному общению, умению научно мыслить и интенсивно работать в профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* иноязычные умения, коммуникативная компетенция, учебно-методическое пособие, иностранные языки, структура.

O.P. Lazareva

## THE ROLE OF TEACHING AIDS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS

The role of training appliances at English lessons as a professionally directed means of education that helps to develop speech activity and scientific perception is emphasized. The topic the article deals with is important nowadays as we are to teach students not only to speak a foreign language but also to use it in communication with other individuals and cultures, thinking and working in the professional sphere.

*Key words:* foreign language skills, communicative competence, training appliance, structure.

Взаимодействие России с зарубежными партнерами в профессиональной сфере требует от современных специалистов повышенной коммуникативной компетенции, в том числе и иноязычной. Другими словами, специалисты различных областей должны быть способны и готовы осуществлять межличностное и межкультурное общение не только со своими соотечественниками, но и с носителями иностранного языка, с которыми им предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность.

Здесь необходимо подчеркнуть тот факт, что практическое овладение иностранным языком предполагает не только знание языка международного общения, но и профессионально-личностное развитие будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Преподаватели иностранных языков должны мотивировать своих студентов к «эффективному общению на языке с использованием знаний грамматики, фонетики, лексики, научить их быть коммуникативными, то-

лерантными к собеседнику, преодолевать психологический барьер и использовать свой собственный опыт иноязычного профессионального общения. Все эти знания и умения будут способствовать творческому решению практических задач в дальнейшей профессиональной деятельности» [3, с. 63].

Анализ практического опыта преподавания иностранного языка в вузе позволил определить те теоретические основы, на базе которых должны быть реализованы структура и содержание пособия, направленного на развитие умений в разных видах речевой деятельности.

Любое учебно-методическое пособие по английскому языку, по убеждению автора статьи, должно быть профессионально направленным, т.е. учитывать требования специальности, приобретаемой студентами неязыкового вуза. В пособии необходимо рассматривать вопросы и проблемы, наиболее приближенные к реальной сфере будущей профессио-

нальной деятельности студентов. Только так мы сможем помочь им адаптироваться к современным условиям и быть готовыми к профессиональному общению с зарубежными партнерами.

При подборе материала для пособия необходимо учитывать научное содержание текстов, упражнений, направленных на развитие различных профессиональных навыков и умений. Использование так называемого принципа научности в пособии, по мнению многих исследователей в данной области, «развивает у студентов умения осмысливать, обобщать и обсуждать с помощью определенных заданий, содержащихся в пособии, ту или иную информацию. При этом студенты овладевают методами научного познания в области выбранной специальности, что (в определенной степени) готовит их к научно-исследовательской работе, постепенно вовлекая в поисковую деятельность, вырабатывая у них умения наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы и др.» [2, с. 49].

Изучение проблемы и наблюдение в течение многих лет показали, что, если в заданиях пособия формулировать задачу по самостоятельному решению какой-либо профессиональной проблемы, то у студентов развивается умение познавать мир с научной точки зрения. Пособие выступает как наглядное средство, способствующее достижению цели обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза. При помощи текстов, заданий, иллюстраций, содержащихся в пособии, студенты получают новую информацию по предусмотренным программой темам в рамках приобретаемой профессии. Но при подборе материала для пособия необходимо использовать только достоверную информацию, создавать задания, наиболее приближенные к действительности и связанные со специальными дисциплинами, изучаемыми в вузе.

«Современная экономика, ориентированная на обширное применение высоких технологий, предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов. Профессиональный рост и повышение конкурентоспособ-

ности специалистов зависят, прежде всего, от их жизненного опыта, готовности проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность, готовность к общению и интенсивному труду» [4, с. 161].

Интенсивный труд начинается в вузе, т.к. студентам предстоит изучить максимальный объем материала за очень короткие сроки. Ведь на овладение иностранным языком в вузе образовательные программы отводят небольшое количество часов. Необходима соответствующая организация занятий, способствующая эффективному развитию в короткие сроки соответствующих языковых навыков и речевых умений. «Принцип интенсивности означает оптимизацию в достижении поставленных целей, выступая эквивалентом принципа экономности в обучении, что предполагает сознательный выбор оптимального варианта работы с пособием с учетом результативности и затрат времени и ресурсов» [1, с. 213].

Данный факт учитывался и при составлении «Хрестоматии для чтения профессионально-ориентированных текстов. Английский язык» (авторы: Лазарева О.П., Хвесько Т.В., Шулинин И.Н.), получившей рекомендацию СибРУМЦ для межвузовского использования в качестве учебного пособия.

Цель данного учебного пособия – совершенствование англоязычной профессиональной компетенции у студентов, одной из составляющих которой является формирование умения осмысливать, обобщать и обсуждать на основе текстов, содержащихся в пособии, ту или иную информацию. Это достигается путем детализированного, поискового и просмотрового чтения оригинальных научно-тематических и публицистических текстов профессионального характера. Темы языкового материала для пособия соответствуют типичным ситуациям научно-профессиональной сферы, в которой предстоит работать будущим специалистам.

Хрестоматия содержит неадаптированные тексты на английском языке, взятые из научной литературы по экономике и социологии. Задания построены



с учетом современной коммуникативно-ориентированной методики и направлены на закрепление лексики по специальности, развитие смысловой догадки, а также выработку навыков устной дискуссии по изученным разделам. Извлечение профессионально-значимой информации из текстов нацелено на развитие профессиональной компетенции и расширение социокультурного кругозора.

Немного хотелось бы остановиться на структуре учебного пособия. Хрестоматия состоит из трех разделов, каждый из которых посвящен различным темам, изучаемым студентами в вузе по своей основной специальности. Предполагается обсуждение проблем современного общества в сфере экономики (экономическое управление, экономическое развитие, экономика и окружающая среда, глобализация экономики...). Работа над текстами строится следующим образом. В начале занятия идет обсуждение проблемы в целом, студенты делятся своим опытом или опытом других на примере статей из журналов и газет, а также изученного материала по основным предметам. В качестве средства обучения пособие помогает студентам усваивать нормы языка, понимать аутентичные тексты и выражать свои мысли в пределах конкретных тем и ситуаций общения, обусловленных программой. В заданиях, предшествующих тексту, перед студентами ставится задача разрешить ту или иную профессиональную проблему самостоятельно, основываясь на российском и зарубежном опыте.

После обсуждения вопросов студенты приступают к чтению текста, содержащего достоверную информацию из реальной жизни общества. Как уже упоминалось, содержание текстов максимально приближено к той информации, которую студенты получают, изучая свои основные дисциплины.

Тексты носят проблемный и развивающий характер. Они знакомят студентов с реалиями профессиональной деятельности.

С помощью данного пособия, на наш взгляд, можно решить несколько задач в процессе обучения. Помимо формиро-

вания умения читать и извлекать основную информацию, задания направлены на развитие умений перевода и реферирования, навыков говорения по основным темам программы. Для текстов предусмотрен необходимый глоссарий для лучшего понимания темы на английском языке. Задания нацелены на формирование профессиональных компетенций, использование ранее приобретенных знаний в области экономики.

Извлечение детализированной информации осуществляется на основе таких заданий, как выявление терминов по тематике обсуждения, определение главной идеи текста, ответы на поставленные вопросы, определение контекстуального значения слова из ряда предложенных вариантов, заполнение таблиц словообразовательными дериватами, перевод смысловых фрагментов текста на русский язык и написание краткого резюме с опорой на клише.

Упражнения содержат задания творческого характера, развивающие способности смысловой догадки и прогнозирования содержания текста по заголовку, восприятия общего содержания текста в условиях лимита времени. Такие задания студенты выполняют как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Детализированное понимание текстов достигается благодаря ответам на вопросы, объяснению смысла отдельных фраз, выделению информации, представляющей наибольший интерес и значимость для студентов.

При выполнении заданий и обсуждении тех или иных тем важно дать возможность студентам высказать свою точку зрения, не останавливая говорящего, если он совершает ошибки, не нарушающие понимание и восприятие. Тем самым мы создаем благоприятную обстановку в группе, повышая речевую активность и уверенность студентов.

Авторы пособия постарались сделать его максимально приближенным к действительности, профессионально направленным, отвечающим требованиям программы обучения. Как показала апробация данного пособия на занятиях, темы, выбранные для него, интересны



студентам с профессиональной точки зрения, в большинстве случаев они разбираются в обсуждаемых проблемах, имея за плечами фоновые знания и умения. Задания направлены на развитие иноязычной компетенции, что является одной из важных задач при обучении иностранному языку.

Таким образом, использование учебно-методических пособий на занятиях по английскому языку является хорошим подспорьем для преподавателя в том случае, если они отвечают предъявляемым требованиям, основываются на принципах достоверности материа-

ла, профессиональной направленности, научности и интенсивности. Преподаватели, составляющие и использующие пособия на занятиях, должны четко понимать конечную цель обучения, которая не должна ограничиваться только стремлением научить студентов языку. Занятия должны быть направлены на иноязычное общение, изучение культуры и традиций страны изучаемого языка, на воспитание толерантности и уважения к другим людям. В процессе обучения в вузе студенты должны научиться самостоятельному нахождению необходимой информации.

### Библиографический список

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2010. – 448 с.
2. Даминова, С.О. Методические требования к учебному пособию по развитию иноязычных умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на основе аудиовизуализации [Текст] / С.О. Даминова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43). – Ч. 1. – С. 47–53.
3. Лазарева, О.П. Иноязычная коммуникативная компетенция и методы ее формирования на занятиях по иностранному языку в вузе [Текст] / О.П. Лазарева // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сб. ст. междунар. науч.-методич. конф. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2014. – С. 63–65.
4. Лазарева О.П. Формирование навыков написания делового письма в рамках изучения делового этикета на занятиях по иностранному языку [Текст] / О.П. Лазарева // Иностранные языки: сопоставительное изучение и вопросы преподавания: сб. ст. междунар. науч.-практич. конф. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2013. – С. 160–164.

### References

1. Azimov E.G., Shchukin A.H. *A New Dictionary of Methodological terms and Notions (theory and practice of teaching languages)*. M.: Ikar, 2010. [in Russian].
2. Daminova S.O. Methodical requirements for a teaching aid to develop foreign language skills in receptive and productive kinds of speech activity on the basis of audiovisualization. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015. №1 (43). Part 1. P. 47–53. [in Russian].
3. Lazareva O.P. Foreign Language Communicative Competence and Methods of its development at Foreign Language Lessons in Higher Education Institutions. *Innovasii v ramkakh sovremennogo obrazovatel'nogo konteksta v sfere yazykovogo obrazovania*. Tyumen: TSU, 2014. P. 63–65 [in Russian].
4. Lazareva O.P. Development of Business Letter Writing Skills in the Frame of Studying Business Etiquette at Foreign Language Lessons. *Inostrannyye yazyki: сопоставительное изучение и вопросы преподавания*. Tyumen: Izd-vo TyumGU, 2013. P. 160–164. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Лазарева Оксана Петровна**,  
кандидат социологических наук, доцент,  
кафедра иностранных языков  
и межкультурной профессиональной  
коммуникации экономико-правовых направле-  
ний Института государства и права,  
Тюменский государственный университет,  
г. Тюмень.  
E-mail: opl-tyumen@mail.ru

#### Information about the author:

**Lazareva Oksana Petrovna**,  
Candidate of Sciences (Sociology),  
Senior Lecturer  
Department of Foreign Languages  
and Cross-Cultural Professional Communication  
of Economic and Legal Directions, Institute  
of State and Law, Tyumen State University,  
Tyumen, Russia.  
E-mail: opl-tyumen@mail.ru

## **ВОССТАНОВЛЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ФОРМЫ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОК В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ТРЕНИРОВКИ**

В статье рассматривается проблема восстановления спортивной формы высококвалифицированных легкоатлетов после рождения ребенка. Описаны современные теоретические положения физической подготовки женщин после родов, а также раскрыты организационно-методические подходы к построению спортивной тренировки высококвалифицированных легкоатлетов. Оценены адаптационные резервы организма элитных бегуний, выполняющих различные по объему и интенсивности тренировочные нагрузки в течении первого года после рождения ребенка.

*Ключевые слова:* спортивная форма, высококвалифицированные легкоатлетки, спортивная тренировка после родов, физическая работоспособность, адаптационно-энергетический потенциал.

*N.V. Makarova, A.M. Kuzmin*

## **SPORTS FORM RECOVERY OF HIGHLY SKILLED FEMALE ATHLETES IN THE ANNUAL TRAINING CYCLE**

The problem of sports form recovery by skilled female athletes after childbirth is discussed. Theoretical principles of modern physical training of women after childbirth are described and organizational and methodological approaches to the training structure of highly skilled female athletes are disclosed. Reserves of the organism adaptation of elite female runners performing different volume and intensity of training load during the first year after birth are estimated.

*Key words:* sports uniforms, highly qualified female athletes, sports training after the birth, physical performance, adaptation and energy potential.

В практике спорта высших достижений имеется большое количество примеров того, что спортсменки успешно восстанавливают свою спортивную форму и добиваются рекордных результатов после родов. Среди них можно выделить заслуженного мастера спорта (ЗМС), серебряного призера Олимпийских игр (2008) в беге на 400 метров Т. Вешкурову; ЗМС Олимпийскую чемпионку (2004) в прыжках в длину Т. Лебедеву; мастера спорта международного класса (МСМК), участницу Олимпийских игр (1992) по спортивной ходьбе Е. Сайко, ЗМС Олимпийскую чемпионку (2008) в беге на 3000 метров с препятствиями Г. Галкину-Самитову и других.

Современный опыт лучших тренеров и их воспитанников показывает, что чем выше квалификация спортсмена,

тем меньше времени ему необходимо для перехода из состояния высокой тренированности в состояние спортивной формы. Однако в силу известных физиологических изменений, легкоатлетки прерывают тренировочный процесс на достаточно длинный период времени (от трех до десяти месяцев) для вынашивания плода во второй половине беременности, рождения ребенка и времени ухода за ним [1, с. 14].

В связи с этим и у самих легкоатлетов, и у их тренеров появляются вопросы, связанные с оптимальной организацией тренировочного процесса, который вмещал бы в себя выполнение высочайших тренировочных и соревновательных нагрузок после рождения ребенка для успешного восстановления их спортивной формы. Исходя из вышеизложенно-

го, заявленная проблема представляется нам весьма актуальной.

Цель исследования – определить динамику восстановительных процессов высококвалифицированных легкоатлетов в годичном цикле тренировки после рождения ребенка в процессе становления их спортивной формы.

Методы и организация исследований. Для достижения поставленной цели на первом этапе проведен анализ отечественной и зарубежной научно-методической и специальной литературы по исследуемой проблеме. На втором этапе исследования использовались следующие методы: педагогические наблюдения, тестирование функционального состояния спортсменок. Для оценки энергетических и адаптационных возможностей организма легкоатлетов определялся уровень адаптационно-энергетического потенциала (АЭП) по методике Н.Н. Митюкова [7, с. 36]. Данный показатель характеризует текущее состояние организма, а также скорость процессов адаптивной реакции на тренировочные нагрузки. Физическая работоспособность определялась по адаптированному для легкой атлетики тесту PWC170 по общепринятой методике [4, с. 75]. Эти показатели измерялись на каждом из этапов спортивной тренировки в течении первого года после рождения ребенка. Для обработки полученных данных использовались методы математико-статистической обработки данных.

Были изучены 42 спортивных дневника высококвалифицированных легкоатлетов, членов сборной команды России, Челябинской, Свердловской областей, республик Чувашия и Мордовия, г. Москвы, специализирующихся в видах с преимущественным проявлением выносливости (бег 800 м, 1500 м, 3000 м, 10000 м, марафон и спортивная ходьба 20 км) до и после рождения ребенка. Из них звание «Заслуженный мастер спорта России» имели 8 спортсменок, звание «Мастер спорта России международного класса» – 20 спортсменок, звание «Мастера спорта России» – 14 спортсменок. Были проанализированы объемы и интенсивность тренировочных нагрузок,

а также результаты выступлений этих спортсменок на всероссийских и международных соревнованиях.

### **Результаты исследований и их обсуждение**

Теоретический и логико-содержательный анализ показал недостаточную изученность проблемы спортивной тренировки легкоатлетов после родов, в частности, в вопросах восстановления спортивной формы. По результатам исследования R.H. Dressendorfer [10, с. 74] подтверждается тот факт, что можно не терять спортивной формы в беге на выносливость, интенсивно тренируясь во время беременности и в период кормления после родов. По мнению автора, подобная тренировка не влияет отрицательно на здоровье матери и ребенка. Противоположного мнения придерживается А.-Ф. Крефф. Автор приводит данные, свидетельствующие о негативном влиянии интенсивных тренировочных нагрузок на организм спортсменок, что приводит к прекращению лактации [5, с. 67]. Исследуя воздействие тренировочных нагрузок после родов, Н.А. Кулешова выделяет три этапа в послеродовом периоде женщин [6, с. 13]:

1. Базовый этап (с первой по четвертую неделю после родов). На этом этапе выполняются упражнения, направленные на профилактику застойных явлений в органах малого таза. Автор рекомендует выполнять физические упражнения в положении лежа, интенсивность которых составляет 60% от максимальной частоты сердечных сокращений, время занятий составляет до 20 мин.

2. Реабилитационный этап (через 4 недели после родов). Основными задачами являются: укрепление мышц живота, тазового дна, спины, увеличение гибкости. Упражнения выполняются из различных исходных положений: сидя, стоя. Интенсивность выполняемых упражнений составляет 75 % от максимальной частоты сердечных сокращений, время занятия увеличивается до 45 мин.

3. Оздоровительно-закрепляющий этап. Интенсивность тренировочных нагрузок на этапе составляет 85% от максимальной частоты сердечных сокраще-

ний, время занятий достигает до 60 мин.

Последние десятилетия многие ученые придерживаются мнения, что построение тренировочного процесса, в частности мезоциклов, при подготовке женщин с учетом структуры овариально-менструального цикла позволяет обеспечить более высокую работоспособность

спортсменок, создавать благоприятные предпосылки для учебно-тренировочной работы в оптимальном состоянии их организма [2, с. 22–31; 8; 9, с. 52].

Нами проведен анализ результатов соревновательной деятельности высококвалифицированных легкоатлеток после родов (таблица 1).

**Таб. 1. Результаты соревновательной деятельности высококвалифицированных легкоатлеток после рождения ребенка (общее число опрошенных 42 человека)**

№ п/п	Спортивные результаты, показанные после рождения ребенка	n	%
1	Восстановили свои результаты на дистанциях в избранном виде легкой атлетики до уровня до беременности	38	90
2	Улучшили свои личные результаты на дистанциях в избранном виде легкой атлетики	31	73,8
3	Улучшили свои мировые и европейские рейтинговые места	34	80,9
4	Стали участниками международных соревнований	27	64,3

Исследования физической работоспособности и адаптационных резервов организма высококвалифицированных легкоатлеток в процессе спортивной подготовки после родов, анализ объемов и интенсивности тренировочных нагрузок, а также результатов выступлений на соревнованиях после родов позволили нам выделить три группы спортсменок.

К первой группе мы отнесли тех легкоатлеток, которые выполняли большой объем тренировочных нагрузок высокой интенсивности в течение первого года после родов, что способствовало быстрому восстановлению их спортивной формы. Содержание недельного микроцикла подготовки включало в себя четырехчасовые тренировки на протяжении двух-трех месяцев после рождения ребенка. При этом последующее увеличение параметров тренировочных нагрузок привело к стабилизации результатов на протяжении последующих трех лет. По нашему мнению, это обусловлено тем, что в подготовке легкоатлеток не учитывались такие важные факторы, как постепенное вхождение в состояние спортивной формы и рост адаптационных и энергетических возможностей. Следует отметить, что у легкоатлеток лактация прекращалась на втором-четвертом месяце после родов, что впоследствии неблагоприятно

сказывается на здоровье матери и ребенка. Количество спортсменок, тренировавшихся в группе, составляло 33,3% от общего количества спортсменок.

Во второй группе скорость восстановления спортивной формы после родов была значительно ниже. Вхождение в состояние спортивной формы происходило за счет постепенного выполнения разнообразного объема тренировочных средств малой интенсивности. Это позволило сохранить лактацию до 9–13 месяцев и добиться спортивных результатов к концу первого года после родов, но значительно ниже, чем до беременности. При этом легкоатлетки добивались личных рекордов через полтора года после родов. Наши данные согласуются с исследованиями другого отечественного ученого И.А. Греца [3, с. 24]. На протяжении последующих лет легкоатлетки демонстрировали улучшение спортивных результатов 90,5% (19 человек), а также попадали в состав сборной страны 85% (18 человек) и выступали на международных соревнованиях 76% (16 человек). Количество спортсменок, тренировавшихся во второй группе, составило 50% от общего количества спортсменок.

В третьей группе физическая активность и тренировочные нагрузки



легкоатлетов возобновлялись спустя шесть-восемь месяцев после рождения ребенка. При этом у половины женщин лактация к началу тренировочных занятий прекратилась. Анализируя данные результаты, можно утверждать, что длительный перерыв в спортивной деятельности после родов не позволяет вернуться спортсменкам в состояние

прежней спортивной формы и в дальнейшем достигнуть высоких спортивных результатов. Количество легкоатлетов, тренировавшихся в данной группе, составило 21,4 % от общего количества легкоатлетов.

В таблице 2 представлена динамика восстановительных процессов исследуемых всех трех групп.

**Таб. 2. Динамика восстановления высококвалифицированных легкоатлетов после рождения ребенка**

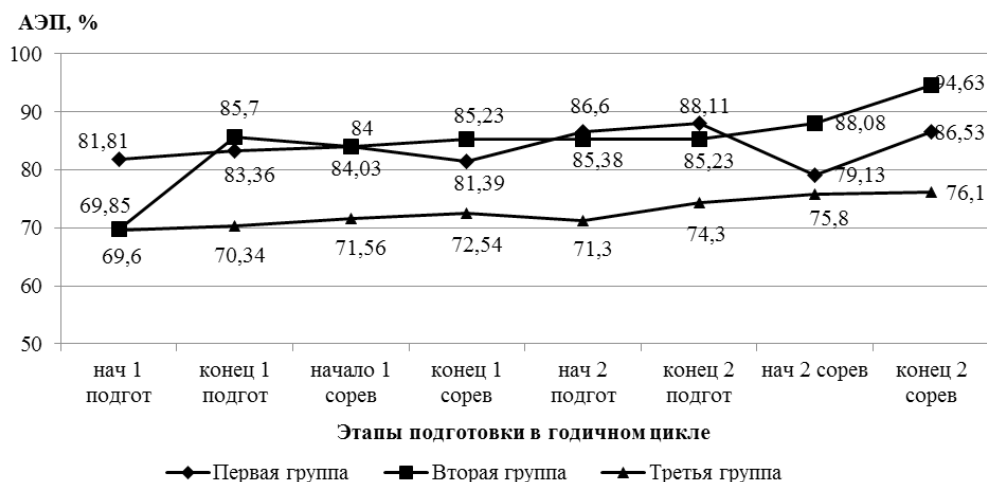
Группы	I группа			II группа			III группа		
	1 месяц после рождения ребенка	Через год после рождения ребенка	P	1 месяц после рождения ребенка	Через год после рождения ребенка	P	1 месяц после рождения ребенка	Через год после рождения ребенка	P
Отн PWC170, кгм/мин	20,88±1,12	26,80±0,4	<0,01	19,13±0,88	27,55±0,76	<0,01	18,97±0,87	21,56±1,12	>0,05
АЭП, %	81,8± 3,97	86,53±1,47	>0,05	69,85±4,23	94,63±1,62	<0,01	67,2±2,23	76,11±1,25	>0,05
Длительность периода лактации, мес	3±1,2			11,5±2,1			4,5±0,8		

Анализируя динамику изменений уровня физической работоспособности внутри каждой группы, можно отметить, что в первой и второй группах показатели достоверно улучшились ( $p < 0,01$ ), в то время как в третьей группе выявлен недостоверный прирост результатов ( $p > 0,05$ ).

В первой и третьей группах спортсменов не обнаружен достоверный прирост АЭП за годичный цикл спортивной тренировки ( $p > 0,05$ ). Во второй группе выявлен достоверный прирост АЭП к окончанию

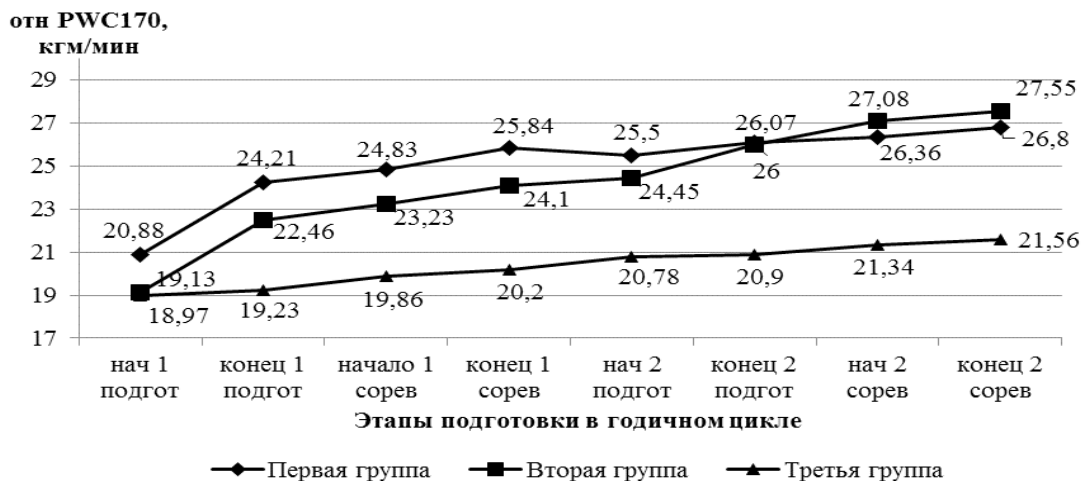
годового цикла тренировки ( $p < 0,01$ ). Полученные данные позволяют утверждать, что спортсменки второй группы к окончанию годового цикла подготовки имеют лучшие показатели адаптации, чем легкоатлетки первой и третьей групп.

На рисунках 1 и 2 приведены графики восстановления физической работоспособности адаптационно-энергетического потенциала исследуемых легкоатлетов, которые наглядно иллюстрируют восстановительные процессы во всех группах.



**Рис. 1. Графическое изображение динамики восстановления физической работоспособности в годичном цикле тренировки высококвалифицированных легкоатлетов после рождения ребенка**





**Рис. 2. Графическое изображение динамики восстановления адаптационно-энергетического потенциала (АЭП) в годичном цикле тренировки высококвалифицированных спортсменок после рождения ребенка**

Таким образом, спортсменки второй группы имеют большие адаптационные резервы, что способствует более эффективной адаптации к предъявляемым организму легкоатлеток физических нагрузок, в частности соревновательных, а также к достаточно быстрому достижению ими спортивных результатов на уровне своих предыдущих личных рекордов.

#### **Выводы:**

1. Исследования показали, что наиболее эффективная тренировка в той группе высококвалифицированных легкоатлеток, в которой дозирование тренировочных нагрузок оптимально сочетается с текущими адаптационными резервами организма спортсменок. Это, в свою очередь, создает основания для целенаправленного становления их спортивной формы как главной предпосылки к достижению высоких и стабильных результатов после рождения ребенка.

2. Тренерам необходимо корректировать тренировочный процесс в соответствии с новыми физиологическими

особенностями организма легкоатлеток и их режимом лактации. Необходимо отказаться от форсирования тренировочных нагрузок в пользу адекватных, соотношенных с объективными закономерностями адаптационного процесса, обеспечивающего максимальную реализацию спортивного результата.

В заключение можно констатировать, что современные тенденции развития методики тренировки легкоатлеток в спорте высших достижений требуют дальнейшего изучения, анализа и совершенствования тренировочного процесса с учетом биологических процессов в организме женщины-спортсменки после рождения ребенка. Разработка структуры и содержания, а также определение основных средств, методов, объема и интенсивности тренирующих воздействий послужит научно-методической базой в общей теории и методике спортивной тренировки женщин с учетом ее биологической роли, а также внесет определенный вклад в решение данной проблемы.

#### **Библиографический список**

1. Вовк, С.И. Паузы в тренировочном процессе у женщин-спортсменок, вызванные беременностью, и их влияние на спортивные достижения [Текст] / С.И. Вовк // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 6. – С.14–16.
2. Врублевский, Е.П. Научно-методические основы индивидуализации тренировочного процесса спортсменок в скоростно-силовых видах легкой атлетики: монография [Текст] / Е.П. Врублевский; СГАФК. – Смоленск: СГАФК, 2008. – 338 с.
3. Грец, И.А. Рекордные спортивные достижения женщин в аспекте полового диморфизма [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Грец; НГУФКСиЗ. – СПб: НГУФКСиЗ, 2012. – 51 с.

4. Карпман, В.Л. Тестирование в спортивной медицине [Текст] / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
5. Крефф, А.Ф. Женщина и спорт [Текст] / А.Ф. Крефф. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 143 с.
6. Кулешова, Н.А. Укрепление силы мышц у женщин в послеродовом периоде средствами оздоровительной физической культуры [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Кулешова. – М.: ВНИИФК, 2007. – 18 с.
7. Митюков, Н.Н. Автоматизированная система управления здоровьем человека [Текст] / Н.Н. Митюков, О.Н. Резепина, В.Н. Панов // Медицина, физическая культура, здоровье: материалы науч.-практ. конф. ЮУрГУ. – Челябинск, 2002. – С. 36–39.
8. Платонов, В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте [Текст]: учебник для вузов физического воспитания и спорта / В.Н. Платонов. – Киев: Олимпийская лит., 1997. – 583 с.
9. Шахлина, Л.Г. Проблемы полового диморфизма в спорте высших достижений [Текст] / Л.Г. Шахлина // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 6. – С. 51–55.
10. Dressendorfer, R. H. Physical training during pregnancy and lactation [Текст] / R.H. Dressendorfer // The Physician and Sports medicine. – 1978. – № 6(2). – 74–80 p.

### References

1. Vovk S.I. The pauses in training of female athletes, caused by pregnancy, and their impact on athletic achievement. *Teoria i praktika fizicheskoi kultury*, 2002, № 6. P. 14–16. [in Russian].
2. Vroblewski E.P. *Scientific and methodological foundations of individualization of training process athletes in speed-strength kinds of athletics*. Smolensk: SGAFK, 2008. P. 338. [in Russian].
3. Grets I.A. *Record-breaking athletic achievements of women in the aspect of sexual dimorphism*. Author's abstract. Dis. ... doctor of sciences (Education). St. Petersburg, 2012. P. 51. [in Russian].
4. Karpman V.L., Belotserkovskii Z.B., Gudkov I.A. *Testing in sports medicine*. Moscow: Fizkultura i sport, 1988. P. 208. [in Russian].
5. Kref A.F. *Woman and sports*. Moscow: Fizkultura i sport, 1986. P. 143. [in Russian].
6. Kuleshova N.A. *Strengthening muscle strength in women in the postpartum period by means of Physical Culture*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). Moscow, 2007. P. 18. [in Russian].
7. Mitiukov N.N., Rezepina O.N., Panov V.N. *Automated control system for human health. Meditsina, fizicheskaya kultura, zdorovie*. Conf. South Ural State University. Chelyabinsk, 2002, P. 36–39. [in Russian].
8. Platonov V. N. *General theory of training athletes in Olympic sports*. Kiev: Olimpiiskaya literatura, 1997. P. 583. [in Russian].
9. Shakhlina L. G. Problems of sexual dimorphism in the sphere of sports. *Teoria i praktika fizicheskoi kultury*, 1999. № 6, P. 51–55. [in Russian].
10. Dressendorfer R. H. Physical Training during pregnancy and lactation. *The Physician and Sports medicine*, 1978. № 6(2). P. 74–80.

#### Сведения об авторах:

**Макарова Наталья Владимировна**,  
аспирант, старший преподаватель,  
кафедра теории и методики легкой атлетики,  
факультет летних видов спорта,  
Уральский государственный университет  
физической культуры,  
г. Челябинск,  
E-mail: prim1207@mail.ru

**Кузьмин Андрей Михайлович**,  
Доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра психологии,  
Уральский государственный университет фи-  
зической культуры,  
г. Челябинск

#### Information about the authors:

**Makarova Nataliya Vladimirovna**,  
Post graduate student, lecturer  
Department of Theory and Methodology  
of Athletics  
Ural State University  
of Physical Culture,  
Chelyabinsk, Russia.  
E-mail: prim1207@mail.ru

**Kuzmin Andrey Mikhailovich**,  
Doctor of Sciences (Education),  
Professor,  
Department of Psychology  
Ural State University of Physical Culture,  
Chelyabinsk, Russia.

## ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье на основе социально-исторического анализа раскрывается историография проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза. Автором выделены три периода проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, связанные с историческим становлением и последующим развитием системы образования и становления компетентностного подхода в России.

Ключевые слова: историография проблемы, предпосылки, этапы становления проблемы, социальная компетенция, формирование социально-правовой компетенции у студентов вуза.

*E. V. Moiseeva*

## HISTORICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF FORMING SOCIAL-LEGAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

In this paper, based on the socio-historical analysis historiography of the problem of formation of social-legal competence of the high school students is revealed. Three problems of the formation period of social-legal competence of the high school students associated with the historical formation and subsequent development of the education system and the formation of competence approach in Russia are identified.

*Key words:* historiography of the problem, conditions, stages of problem development, social competence, formation of social-legal competence of the higher school students.

Изучение исторического аспекта научной проблемы представляется самым важным в исследовании, так как дает возможность проследить генезис проблемы, степень ее разработанности и выявить приоритетные направления для исследования. Следовательно, одна из главных задач в исследовании проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза – это задача построения историографии, т.е. представление о развитии научной проблемы в систематизированной и хронологической совокупности сведений. Изучение историографии становления научной проблемы предусматривает выделение социально-исторических предпосылок, обуславливающих ее дальнейшее развитие. Под предпосылками будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию на-

учных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте [3]. В исследовании мы опирались на следующие группы предпосылок: социально-исторические, отражающие основные характеристики ситуации в обществе, в том числе производственные и нормативно-правовые отношения, а также состояние науки, культуры и образования; теоретико-методологические, отражающие научные результаты в исследовании проблемы; и практико-ориентированные, характеризующие способы решения проблемы в образовательной практике.

Определяя траекторию развития проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, мы проанализировали ключевые аспекты: зарождение и развитие системы про-

фессионального образования, особенно юридического образования; становление теории компетентностного подхода; становление проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза.

Проанализировав историческое развитие данных аспектов, мы пришли к выводу, что генезис проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза целесообразнее ограничить началом XVIII века, т.к. в России зачатки высшего образования, в том числе и юридического, появились именно в этот период. Следовательно, весь предшествовавший исторический период нами рассматривается как подготовительный, потому что для него характерно отсутствие как таковой системы образования, а также системных исследований по изучаемой проблеме.

Поэтому в историографии проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза мы определили три основных периода: 1) с начала XVIII в. до начала XX века; 2) с начала XX века до начала 60 гг. XX века; 3) с начала 60-х гг. XX века по настоящее время.

*Первый период* (с начала XVIII в. до начала XX в.) характеризуется тем, что, несмотря на появление первого университета, исследуемый феномен не является объектом целенаправленного целостного изучения, знания о нем отсутствуют.

В этот период появляются первые высшие учебные заведения, созданные Петром I, а также открывается первый юридический факультет при Московском университете. С открытием университетов воспитание и образование становятся важнейшими функциями государства. Единственные высшие образовательные заведения, они стали центрами научной и культурной жизни страны.

Проведенный нами социально-исторический анализ позволил выявить некоторые теоретико-методологические предпосылки, необходимые для развития исследуемой проблемы в будущем: а) принято решение об организации государственных образовательных учреждений по подготовке квалифицированных юристов; б) произошла стандартизация

юридического образования, в) сформирован правовой статус профессорско-преподавательского состава и правовой статус студентов и др.

Несмотря на то, что в данный период социально-правовая компетенция не является объектом изучения исследователей, а в научно-педагогическом лексиконе не сформирована соответствующая исследуемой проблеме терминология, этот период в определенной степени необходим для ее дальнейшего развития, так как была подготовлена основа для появления во второй половине XX века теорий и концепций компетентностного подхода.

*Второй период* (начало XX века – начало 60-х гг. XX века) отличается появлением знаниевой парадигмы в образовании, отсутствием изучения понятий *компетентность* и *компетенция*, но вместе с тем появлением зачатков теорий и концепций, которые в будущем создадут основу представлений о компетенции студентов вузов.

После свержения царизма и победы Октябрьской революции начался новый этап в развитии системы образования. Большевики видели в революции возможность быстрого преодоления экономической и культурной отсталости страны. Большое внимание уделялось построению новой системы образования, отвечающей требованиям новой власти. Одним из первых декретов, принятых новой властью, был декрет СНК РСФСР от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения РСФСР».

В данный период происходит перестройка старой высшей школы, принимается новый устав высшей школы (1921 г.), ликвидируется автономия высших учебных заведений, вводится обязательное изучение марксизма. Ведется активный поиск новых форм подготовки квалифицированных кадров на принципах новой педагогики. Появление новых отраслей промышленности повлекло за собой необходимость становления советских инженерно-технических, сельскохозяйственных и педагогических учебных заведений, привело к расширению специализации в вузах, увеличению числа



высших учебных заведений и закрытию юридических факультетов при университетах. В то же время важно отметить, что произошло формирование государственной системы высшего образования, были созданы научные и методические центры, а в 1938 году был принят типовой устав советского вуза, который закрепил модель советской высшей школы, ориентированной на государство, на сословную социализацию. Вузы были включены в систему планового хозяйства, произошло утверждение знаниевой парадигмы в образовании. Данная модель советской высшей школы в своей классической форме просуществовала до начала перестроечных процессов, либерализации общественно-экономического строя.

Послевоенное восстановление экономики характеризуется динамичным развитием и усложнением производства, что порождало более высокие требования к каждому гражданину и обществу в целом: обязательное среднее образование, социальная активность и социальная ответственность, идейная убежденность, компетентность в работе. Эти требования создавали социальный заказ системе образования на подготовку выпускников (будущих членов социалистического общества) способных самостоятельно учиться, ответственными в труде, следующих курсу Коммунистической партии.

Но, несмотря на быстрый рост системы высшего образования, в послевоенное время особенно остро ощущалась нехватка квалифицированных вузовских преподавателей, особенно преподавателей общественных наук. В 1949 г. принимается постановление ЦК ВКП(б) «О расширении и улучшении юридического образования в стране», в котором основное внимание было уделено улучшению материально-технической базы, а также качеству обучения. Благодаря данному постановлению стали открываться юридические факультеты при крупных университетах, а система образования получила заказ на выпускников-юристов, которые в своей профессиональной деятельности должны были отстаивать в первую очередь интересы государства,

защищать социалистическую собственность.

Следовательно, второй период характеризуется: 1) упразднением сословности, подчинением деятельности вузов государству, плановым подходом к подготовке специалистов всех отраслей; 2) закреплением социалистической идеологии в знаниевой парадигме образования; 3) развитием юридического образования, но отсутствием изучения понятий компетентности и компетенции.

*Третий период* (с начала 60-х гг. XX века по настоящее время) характеризуется появлением в науке понятий компетентность и компетенция, дальнейшим изучением, а также распространением этих понятий на другие разделы науки.

На развитие теоретико-методологических предпосылок становления проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, с нашей точки зрения, оказали влияние *две особенности*, определяющие направления развития проблемы формирования социально-правовой компетенции: во-первых, вступление СССР в эпоху научно-технической революции и расширение системы высшего образования, в том числе, юридического, изменения в отраслевой структуре вузов и их размещении; во-вторых, зарождение в различных областях науки идеи компетентностного подхода, введение понятий «готовность», «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» и теоретическое осмысление этих явлений.

На развитие *первой особенности* повлияло вступление Советского Союза в эпоху научно-технической революции и связанное с этим расширение системы высшего образования. Законодательные акты советского периода стимулировали развитие юридического образования как самостоятельной структуры в системе высшего образования. В это время в высшем образовании, в том числе и юридическом, появляются возможности поиска путей повышения качества образования, но о формировании компетенций, в частности социально-правовой компетенции у студентов вуза, еще не говорилось.



В этот период в США появляются работы, где обосновывается значимость формирования компетенций. Образование, ориентированное на компетенции (competence-based education – CBE), формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. А статья Д. Макклеланда «Тестировать компетентность, а не интеллект», появившаяся в 1973 г., была одной из первых публикаций, посвященных этой теме [4]. Эта идея легла в основу распространения компетентностного подхода в образовательных системах различных стран. В своих исследованиях зарубежные авторы трактовали компетенцию как набор определенных способностей или умение реализовать свои ресурсы в определенном виде деятельности. Ключевые идеи этой работы были одобрены педагогами западных стран, а в Советском Союзе проблема исследования и формирования компетенций еще не обсуждалась. При этом теоретические и практические разработки дополняются многочисленными современными исследованиями проблемы формирования социальной компетенции.

Таким образом, развитие *второй особенности* становления проблемы формирования компетенций связано с рождением в мире компетентностного подхода. И.А. Зимняя, основываясь на анализе многочисленных исследований, проведенных в этом направлении во второй половине XX века такими учеными, как Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Кунцица, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др., считает, что к достижениям в разработке компетентностного подхода можно отнести: а) создание предпосылок для разграничения понятий компетенция/компетентность путем введения в научный обиход понятия «компетенция»; б) введение понятия «коммуникативная компетентность» путем исследования разных видов языковой компетенции; в) использование понятия ком-

петенция/компетентность в теории и практике обучения иностранному языку, в управлении, руководстве, в обучении общению; г) разработку содержания понятия «социальные компетенции/компетентности»; д) формулировку понятия через «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль»; е) появление классификаций компетентностей и компетенций [2].

На основании исследований можно утверждать, что в этот период времени компетентностный подход в большей степени распространялся на сферу профессиональной деятельности, значения ключевых понятий становились тождественными, появились теоретические предпосылки возникновения ключевого понятия «социальная компетенция», что весьма необходимо и ценно для нашего исследования.

В целом обозначенный этап создал серьезную теоретико-методологическую базу для разработки идей компетентностного подхода в образовании и в частности для решения проблемы формирования социальной компетенции студентов вузов, в педагогическом научном сообществе активно развивались и распространялись идеи компетентностного подхода.

В дальнейшее становление и развитие государственной компетентностной парадигмы внесли исследования И.А. Зимней, А.К. Марковой, В.А. Сластенина и др.

Развитие системы образования в начале XXI в. и на современном этапе знаменуется тем, что в документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокровище скрытое» Ж. Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, «научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит: «научиться делать», с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в бо-

лее широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [1, с. 17].

А само содержание компетенции в контексте компетентностного подхода можно сформулировать следующим равенством:

*Компетенция = знания + умения + опыт владения + личные качества.*

Главным событием этого периода стали интеграционные процессы системы образования России в Европейское образовательное пространство. Россия стала участницей в Болонский процесс в 2003 году. В настоящее время процессы интеграции России в европейское экономическое, образовательное и межкультурное пространство поставили перед отечественным образованием задачу формирования у студентов вузов ключевых компетенций, с целью обладать обширными коммуникативными умениями, быстро адаптироваться, управлять информацией и навыками, вступая в социокультурное взаимодействие с представителями других культур. Таким образом, в связи с переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, необходимо выявить возможные механизмы, средства и условия формирования социально-правовой компетенции студентов вузов.

В рассматриваемый период в России был принят Федеральный государственный образовательный стандарт, появились исследования, в которых рассматривались сущность, структура, особенности компетенций обучающихся, в том числе социальной компетенции, т.е. компетентностная парадигма при-

обрела официальный статус (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.). Переход к единому европейскому образовательному пространству актуализировал проблему социализации и, соответственно, аспекты формирования социально-правовой компетенции, что отмечено в исследованиях Е.Г. Беляковой, Н.Н. Григорьевой, Е.М. Ефимовой, Н.Н. Ефремовой, Г.Е. Котьковой, О.А. Лукиной, Н.Г. Муравьевой, А.Э. Рахимовой и др.

Таким образом, третий этап становления исследуемой нами проблемы характеризуется: а) подписанием Россией Болонских соглашений, обеспечивающих реформирование системы образования, закрепление компетентностного подхода как официальной парадигмы ее развития (социально-исторические предпосылки); б) повышением интереса исследователей к проблеме развития личности в социально-правовом пространстве (теоретико-методологические предпосылки); в) развитием высшего профессионального образования и обращение исследователей к проблеме формирования социально-правовой компетенции студентов (практико-ориентированные предпосылки).

Осуществленный историографический анализ показал, что выбранная нами проблема формирования социально-правовой компетенции у студентов вузов является значимой для современного этапа развития теории образования, но при этом слабо разработанной, что требует ее исследования в теоретическом и экспериментально-практическом направлениях.

### Библиографический список

1. Бондарев, П.Б. Развитие социальной компетентности учащихся различной этнической принадлежности в условиях реализации образовательной модели поликультурной школы [Текст] / П.Б. Бондарев // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития. – М.: Московский городской психолого-пед. ун-т, 2011. – С. 17–18.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
4. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” // American Psychologist, 1973. Vol. 28 1. P. 1–14.

## References

1. Bondarev P.B. Development of social competence of students of different ethnic backgrounds in the implementation of conditions educational model of multicultural school. *Practicheskaja ethnopshykologija: aktualnye problem i perspektivy razvitiia*. M.: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2011. P. 17–18. [in Russian].
2. Zimnya I.A. Key competencies as effectively-targeted basis of the competence approach in education. M., *Issledovatelkii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov*, 2004. P. 40. [in Russian].
3. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogical Research: Contents and Presentation of Results*. – Chelyabinsk: Izd-vo RBIU, 2010. [in Russian]
4. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 1973. Vol. 28 1. P. 1–14.

### Сведения об авторе:

**Моисеева Елена Викторовна**,  
ст. преподаватель,  
кафедра социальной работы,  
педагогика и психологии,  
факультет социального образования,  
Челябинский государственный  
педагогический университет,  
г. Челябинск.  
*E-mail: mev64@inbox.ru*

### Information about the authors:

**Moiseeva Elena Viktorovna**,  
Senior Lecturer  
Department of Social Work, Pedagogy  
and Psychology,  
Faculty of Social Education  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University,  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: mev64@inbox.ru*

УДК 378  
ББК 74.480

*Д.В. Ольховский*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В данной статье рассматривается теоретическое решение проблемы формирования профессиональной компетентности будущего военного специалиста в зависимости от раскрытия базовых понятий с позиций различных наук и реализации принципов, направленных на инновационное развитие системы управления учреждением профессионального образования.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, высшее учебное заведение, интегративно-развивающий подход.

*D. V. Olkhovsky*

## FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS

Theoretical solution to the problem of formation of professional competence of future military specialist is dependent on the disclosure of the basic concepts from the standpoint of various sciences and the principles directed on innovative development management system institution of vocational education is discussed.

*Key words:* professional competence, institution of higher education, the integrative-developmental approach.

Переход системы высшего профессионального образования в России на компетентностную модель выявил ряд специфических для нашей страны проблем. Одной из таких проблем является необходимость встраивания отечественной системы профессионального образования в международное информационное поле без потери собственных достижений в этой области. Эта длительная и кропотливая работа охватывает широкий спектр вопросов – от проектирования систем управления образованием до управления формированием и развитием профессиональных компетенций будущих специалистов. В связи с этим есть четкая необходимость определиться с терминологическими понятиями.

Как верно отмечает Е.В. Корочева, современный процесс обучения будущих специалистов не в полной мере оправдывает социальные и личностные ожидания субъекта [2]. Выпускники вуза слабо владеют основами педагогической теории и методикой преподавания, не являются трансляторами инновационных педагогических идей, накопленных в сфере профессионального образования. Это существенно ограничивает перенос полученных знаний и практических умений в профессиональную деятельность специалиста.

Сложившееся положение требует решения ряда основных противоречий, которые характеризуются: объективной потребностью современного общества в специалистах-инструкторах с высоким уровнем управленческой компетентности и недостаточной разработанностью профессионально значимых качеств, формируемых у выпускников военных учебных заведений; устоявшейся системой подготовки выпускников военных учреждений, ориентированной на значительный объем знаниевой компоненты и необходимым переходом к компетентностному подходу, позиционирующему личностное развитие специалиста в управленческой деятельности.

Основным фактором, необходимым для эффективных преобразований является переход на компетентностную модель образования, в процессе которого социальное управление перестает быть вмешательством в исторический процесс методом проб и ошибок или организованным насилием на основе «коллективных решений». Вместе с тем внедрение новых образовательных стандартов требует таких организационных форм, которые гармонизируют богатейший спектр инноваций, позволяющих не только планировать процесс формирования компетенций у будущего специалиста, но и переосмыслить статус руководителя как познающего и действующего субъекта [3].

Базовые понятия, обсуждаемые в данной статье, «формирование» и «компетентность» изучаются нами в широком философском, социологическом, педагогическом, психологическом и деятельностном контексте. Так, например, на основании разных критериев выделяются и характеризуются такие виды деятельности, как индивидуальная и коллективная, трудовая и инновационная, мотивационная и ценностно-ориентированная, а также – управленческая, творческая и продуктивная. При этом проблемная область, изучаемого нами явления, характеризуется противоречием между темпами инновационного развития образования и темпами развития профессиональной компетентности значительной части обучающихся как неадекватными динамике инновационного развития образования и социальным ожиданиям общества.

Для решения проблемы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста-инструктора, с точки зрения педагогической теории, необходимо делать опору на ряд принципов [1].

**Мотивационный принцип** – это потребность и готовность специалиста встать на путь инновационного развития



образовательного процесса не только в отдельно взятой группе.

**Концептуальный принцип** – прежде всего развитие должно начинаться с изменения исходных принципов, задающих стиль и определяющих характер управления. Применительно к системе высшего военного образования это означает отказ от техноцентристских и экономоцентристских концепций в пользу личностно ориентированной концепции, то есть в пользу человекоцентристской концепции.

**Системный принцип**, реализация которого связана с развитием профессиональной компетентности специалиста-инструктора, а также логикой и содержанием процессов инновационного развития образования как целого, а не усовершенствованием отдельных его сторон.

На наш взгляд, наиболее плодотворным в реализации данных принципов является интегративно-развивающий подход, в котором соблюдается диалектика преобразования уровня «обученности» в уровень «профессиональной культуры». В русле такой логики уровень «обученности» будет соответствовать эмпирическому эталону профессиональной компетентности специалиста-инструктора, а уровень «профессиональной культуры» – теоретическому эталону, в котором «надситуативная» профессиональная активность выходит на уровень самореализации или уровень механизма «самоменеджмента» (самодеятельности, самоорганизации, управления самим собой).

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста-инструктора в нашем исследовании осуществляется с опорой на Концепцию развития вооруженных сил России и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. При этом возможность перехода от одного уровня профессиональной компетентности к другому обеспечивается механизмами, которые идентифицируются с базовыми общекультурными и профессиональными компетенциями, обусловленными введением в действие данной Концепции: механизм проектирования содер-

жания профессионального образования; аттестационный механизм, согласно которому исследовательская деятельность будущего специалиста становится профессионально значимой, механизмами стандартизации профессиональных качеств специалиста-инструктора [4].

Для реализации технологии формирования профессиональной компетентности в качестве «условий эффективности» необходимо выделить четыре группы ключевых условий:

- а) установка на освоение профессиональной компетентности;
- б) организация деятельности;
- в) погружение в «поток информации» инновационного развития образовательного процесса;
- г) контроль, диагностика достижений и ограничений развития.

Для подтверждения достоверности и корректности педагогической технологии управления процессом формирования профессиональной компетентности используют, как правило, традиционный способ сравнения и последующей проверки результатов, полученных как минимум по двум независимым методикам измерения: эталонной и экспериментальной. При этом нами в качестве независимой переменной был выбран содержательный уровень направленности педагогической технологии управления процессом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, а в качестве зависимой – достигнутый уровень профессиональной компетентности в результате реализации программ педагогического управления [4].

Полученные результаты проверки с использованием безмашинных опросников в сочетании с интервью свидетельствуют о возможности интерпретации стартового уровня профессиональных качеств личности, или (в нашей терминологии) «эмпирического эталона» профессиональной компетентности, характеризующего среднестатистический уровень фактической подготовленности к профессиональной деятельности. Суждения экспертов распределились следующим образом (табл. 1).



**Табл. 1. Основные критерии и оценочные признаки респондентов**

№	Критерии оценки профессиональной компетентности	Оценочный признак, %
1	Позволяет себе не перенапрягаться на работе	42
2	Ему очень не нравится, когда он не популярен	39
3	Люди видят, что он небрежно относится к себе	61
4	Похоже, он не получает удовольствия от преодоления трудностей на работе	78
5	Несистемно подходит к решению проблем	62
6	Выработка идей часто дается с трудом	39
7	Не прибегает к помощи других при решении проблем	54
8	Сделав ошибку, становится явно раздраженным и огорченным	76
9	Придерживается взглядов, которые коллеги не принимают во внимание	41
10	Часто не проявляет должной настойчивости	43
11	Плохо показывает себя на заседаниях	40
12	Не умеет слушать	41
13	По-видимому, не пользуется полной поддержкой подчиненных	62
14	Не умеет делегировать полномочия	53
15	Действует так, как будто за обучение подчиненных отвечает кто-то другой	47
16	Придерживается точки зрения, что руководитель должен быть лидером для подчиненных во всех случаях жизни	48

Данное исследование показало, что формирование профессиональной компетентности протекает эффективно и процесс становится управляемым, если это формирование осуществляется в соответствии с программой развития знаний и видов деятельности, сформированной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

Для проведения дальнейшего исследования большой интерес представляет анализ данных самооценки управленческой компетентности специалистов-инструкторов. На основе критериально-оценочной матрицы и достаточно большого перечня профессионально значимых качеств, необходимых для успешной реализации педагогической деятельности, экспертами были выделены следующие наиболее приоритетные качества (табл. 2).

Материалы табл. 2 показывают, что наиболее значимыми респонденты называют такие качества, как трудолюбие

(74,9 % определяют его значимость высоким баллом и только 9,6 % низким). При этом отметим, что большая часть специалистов-инструкторов, прошедших собеседование, считают именно это качество приоритетным. Рядом с трудолюбием занимает место общительность (70,8 % респондентов считают ее профессиональную значимость высокой и только 11,3 % – низкой). Далее следуют такие качества, как выдержка (68,7 %), самообладание (69,1 %), наблюдательность (66,9 %). Невысокий уровень значимости у качества «находчивость» (37,2 % опрошиваемых оценивают ее значимость высоким баллом, а 42,4 % – низким). Низко котируется искренность: только 38,8 % респондентов придают ей высокую значимость в достижении положительного эффекта управления образовательным процессом, а 46,1 % опрошиваемых не придают ей существенного значения в достижении положительного эффекта в формировании управленческой культуры.

**Табл. 2. Самооценка профессионально значимых качеств для эффективного управления образовательным процессом учреждения высшего профессионального образования**

№	Профессионально значимые качества специалиста-инструктора	Уровень значимости профессиональных качеств для эффективного управления образовательным процессом	
		высокий (4–5 баллов)	низкий (2–3 балла)
1	Волевая активность	62,0	18,6
2	Общительность	70,8	11,3
3	Тактичность	61,8	23,4
4	Выдержка	68,7	16,0
5	Эмоциональность	55,9	30,1
6	Находчивость	37,2	42,4
7	Наблюдательность	66,9	27,1
8	Трудолюбие	74,9	9,6
9	Самообладание	69,1	13,9
10	Искренность	38,8	46,1

Приоритетными признаками формирования управленческой компетентности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки являются способности: обеспечивать ценностное целеполагание, опережающее планирование, прогнозирование результатов

деятельности, корпоративное принятие решений и рефлексия управленческой деятельности. В совокупности эти профессионально значимые качества личности являются важным фактором формирования управленческой компетентности будущего специалиста.

### Библиографический список

1. Величкин, Г.И. Педагогические условия воспитания профком-петентности: системный подход [Текст] / Г.И. Величкин // Методические рекомендации. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 34 с.
2. Корочева, Е.В. Развитие управленческой компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Корочева. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.
3. Николаев, Ю.М. О смене парадигм теоретического знания в сфере физической культуры [Текст] / Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры, 2007. – № 10. – С. 59–64.
4. Виноградов, С.А. Развитие профессиональной компетентности руководителя учреждения физкультурного образования [Текст] / С.А. Виноградов, А.А. Найн, С.И. Селешук // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта, 2012. – № 1. – (22). – С. 93–96.

### References

1. Velichkin, I. G. *Pedagogical conditions of education of the professional competence: a systematic approach*. Chelyabinsk: UralGUFK, 2006. P. 34. [in Russian]
2. Koricheva, E. V. *The Development of managerial competence of the teacher of further education* : Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). Ekaterinburg, 2008. P. 26. [in Russian]
3. Nikolaev, Yu. M. On the change of paradigms of theoretical knowledge in the sphere of physical culture. *Teoria i praktika fizicheskoi kultury*, 2007. No. 10. P. 59–64. [in Russian]
4. Vinogradov, S.A., Nein A.A., Salesuk S.I. Development of professional competence of head of the institution physical education. *Pedagogiko-psykhologicheskie i medico-biologicheskie problemy fizicheskoi kultury i sporta*, 2012. № 1. (22). P. 93–96.

**Сведения об авторе:**

**Ольховский Дмитрий Владимирович**,  
преподаватель 23 кафедры боевого  
применения автоматизированных систем  
управления,  
ФКГО УВПО Военный учебно-научный центр  
военно-воздушных сил «Военно-воздушная  
академия имени профессора  
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
Министерства обороны  
Российской Федерации (филиал г. Челябинск).  
*E-mail:* dimon\_od\_kpv@mail.ru

**Information about the author:**

**Olkhovsky Dmitry Vladimirovich**,  
Lecturer of the 23 Department of Combat Use  
of Automated Control Systems,  
FKGS, UITO Military Air Force educational  
scientific center "Air Force Academy named  
after Professor N. E. Zhukovsky  
and Y. A. Gagarin"  
the Ministry of Defense of the Russian  
Federation (Chelyabinsk branch)  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail:* dimon\_od\_kpv@mail.ru

**УДК 378:371**  
**ББК 74.480:74.65**

*Е.В. Попова*

## **ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Статья посвящена проблеме формирования этнопедагогической компетентности будущих психологов; представляет теоретическое обоснование и экспериментальное исследование детерминант этнопедагогической компетентности будущих психологов образования.

*Ключевые слова:* этнопедагогическая компетентность, профессиональная подготовка психологов образования, детерминанты этнопедагогической компетентности, толерантность, этническая идентичность.

*E. V. Popova*

## **DETERMINANTS OF PSYCHOLOGISTS' ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE**

The problem forming the psychologists' ethnopedagogical competence is discussed. Theoretical ground and experimental research of prospective education psychologists' ethnopedagogical competence determinants are presented.

*Key words:* ethnopedagogical competence, professional training of education psychologists, determinants of ethnopedagogical competence, tolerance, ethnic identity.

Одна из острейших проблем современного общества – межнациональные противостояния, масштаб которых различен: от войн между государствами до конфликтов на этнической почве в детских и молодежных коллективах. Образование, являясь важнейшим социальным институтом, не может оставаться в

стороне от решения данных вопросов.

Отечественная педагогическая наука за последние два десятилетия накопила значительный теоретический и практический опыт в решении проблем, связанных с обучением и воспитанием в поликультурной образовательной среде. В числе основных направлений

научно-педагогических исследований можно назвать следующие: поликультурное образование и воспитание (С.Г. Айвазова, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, В.И. Матис и др.); этнокультурный подход в профессиональном образовании (Г.Н. Волков, Е.Л. Жирков, В.К. Шаповалов и др.); этнопедагогическая подготовка учителей (Д.И. Латышина, В.А. Николаев, М.Г. Харитонов и др.); психологический аспект межличностных отношений (И.И. Афанасьев, В.Г. Крысько, Л.Д. Кузмицкайте, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.); этническая культура в системе образования (У.Л. Матназаров, Э.Л. Сокольникова, Г.Ф. Хасанова, З.Б. Цаллагова и др.).

Но множество проблем, возникающих сегодня в поликультурной образовательной среде, невозможно решить без участия специалистов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющих практическими умениями и навыками. Именно психолог образования, обладающий соответствующими компетенциями, может и должен оказывать помощь педагогам в решении проблем межэтнического взаимодействия всех субъектов образования.

Исследование, целью которого являлись теоретическое обоснование и экспериментальная проверка детерминант этнопедагогической компетентности будущих психологов образования, проводилось нами на базе факультета психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». В исследовании принимали участие студенты 3–4 курсов факультета психологии в количестве 64 человек.

Мы разделяем мнение исследователей (Г.Н. Волков [2], В.Н. Гуров [3], А.Н. Джурицкий [4], С.Н. Федорова [9] и др.), которые считают, что этнопедагогическую компетентность необходимо рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это этнокультурная компетентность, то есть совокупность знаний, представлений о других народах. Во-вторых, это собствен-

но этнопедагогическая компетентность, включающая в себя знание педагогом национально-психологических особенностей детей и специфики их воспитания в этнической семье, умение организовать педагогический процесс и педагогическое общение с учетом этих особенностей и конкретного этнокультурного контекста развития ребенка.

В решении задач, связанных с учетом национальной психологии ребенка, этнических особенностей семейного воспитания, межнациональных взаимоотношений в детском коллективе, значительную помощь и поддержку педагогу может и должен оказывать психолог. В связи с этим мы считаем необходимым определить понятие «этнопедагогическая компетентность психолога».

При разработке проблемы формирования этнопедагогической компетентности психолога мы опирались на понимание профессиональной компетентности, выработанное в научной школе В.А. Сластенина [7], где профессиональная компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность.

На основе теоретического изучения научных исследований в области этнопедагогической компетентности, а также работ, связанных с профессиональной подготовкой психологов образования [5; 6 и др.], считаем возможным так определить понятие *этнопедагогической компетентности будущего психолога*: это интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты и определяющее готовность будущего психолога к осуществлению профессиональной деятельности в полиэтнической образовательной среде.

В таблице 1 представлена характеристика основных компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного) этнопедагогической компетентности психологов образования.

**Табл. 1. Содержание компонентов этнопедагогической компетентности психолога образования**

Компонент	Содержание компонента
Когнитивный	Знание содержательной характеристики понятия «этнопедагогическая компетентность», знание этнопсихологических особенностей различных этнических групп, знание закономерностей формирования этнической идентичности ребенка на разных возрастных этапах, знание этнических особенностей семейного воспитания, знание психолого-педагогических условий формирования этнической толерантности детей и педагогов
Мотивационно-ценностный	Готовность к усвоению и использованию этнопедагогических знаний и опыта, ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности и желание, готовность ее реализовывать в профессиональной деятельности
Деятельностный	Умение диагностировать этнопедагогическую проблему и определять стратегию ее решения, умения межкультурной коммуникации, умение аргументировать и осуществлять психолого-педагогический анализ процесса обучения с позиций этнопедагогического подхода, умение видеть проявление этнических особенностей и факторов развития личности, умение учитывать их при организации воспитания и обучения, умение осуществлять профилактику конфликтов на межнациональной почве в детской и подростковой среде

Исследуя проблему становления этнопедагогической компетентности будущего психолога, изучая научную литературу и проводя собственные наблюдения, мы пришли к следующим выводам: с одной стороны, данное качество (особенно его мотивационно-ценностный компонент) более успешно формируется при наличии у человека определенных личностных свойств, а с другой, не может быть сформировано на достаточном уровне без соответствующей организации педагогического процесса в вузе (это, прежде всего, относится к когнитивному и деятельностному компонентам этнопедагогической компетентности). Данные выводы нацелили нас на выявление детерминант этнопедагогической компетентности будущих психологов.

Внутренними детерминантами этнопедагогической компетентности будущего психолога мы считаем те качества личности, которые формируются у человека на ранних возрастных этапах, до его вступления в юношеский возраст (и соответственно до начала получения профессионального образования), и при этом обуславливают более высокий уровень сформированности этнопедагогической компетентности. К таким качествам относятся, прежде всего, этни-

ческая идентичность и толерантность личности.

Под этнической идентичностью принято понимать осознание, понимание, оценивание, переживание личностью своей принадлежности к этнической общности [8]. Можно выделить два вида этнической идентичности: позитивный и негативный. При позитивной этнической идентичности человек удовлетворен своей принадлежностью к данной этнической общности, гордится своим народом, принимает его ценностные установки. Негативная этническая идентичность, напротив, предполагает отрицание собственной принадлежности к этносу, чувство стыда, предпочтение других групп и народов в качестве референтных.

Позитивная этническая идентичность, характеризующаяся балансом когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, осознанностью и высокой оценкой своей этнической принадлежности, на наш взгляд, способствует формированию этнопедагогической компетентности будущего психолога, являясь одной из внутренних детерминант этого процесса.

Толерантность в рамках основных психологических школ рассматривается



с различных сторон. Так, психоаналитический подход позволяет интерпретировать проявления толерантности-интолерантности в аспекте функционирования психологических защит и копинг-стратегий поведения (З. Фрейд, Э. Эриксон и др.). Когнитивная психология дает основу для понимания таких механизмов формирования и проявления толерантности-интолерантности, как социальная категоризация, социальные установки, социальные стереотипы и атрибуты (Дж. Тернер, Л. Фестингер, и др.). Гуманистическая психология раскрывает нормативную, ценностно-ориентационную и личностно-смысловую стороны толерантности (К. Роджерс и др.). Особое внимание уделяется вопросам толерантности в кросс-культурной и этнической психологии (Дж. Берри, Т. Накаяма, Д. Мацумото, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко и др.).

Педагогическая толерантность – одно из важнейших условий безопасности поликультурной образовательной среды, так как, только обладая данным личностным и профессиональным качеством, педагог сможет воспитать его у своих учеников и создать благоприятную психологическую атмосферу для всех участников образовательного процесса независимо от их этнической, половой, религиозной принадлежности, состояния здоровья, внешних особенностей и т.д.

Не менее важна толерантность для психолога. Высокий уровень сформированности этнической толерантности как одной из важнейших профессиональных характеристик студентов-психологов предполагает единство когнитивного и эмоционально-волевого восприятия полиэтнической среды; осознанность и принятие собственной этнической принадлежности; способность воспринимать и грамотно интерпретировать необходимую этнокультурную информацию; отношение к другому человеку как к ценности; способность осуществлять выбор линий поведения в поликультурном пространстве.

По причине того, что формирование толерантности как качества личности и этнической толерантности – в частно-

сти – начинается в раннем детстве [1], и к моменту получения человеком профессионального образования толерантность уже находится на определенном уровне сформированности, мы считаем возможным рассматривать этническую толерантность в качестве еще одной внутренней детерминанты этнопедагогической компетентности будущего психолога.

С учетом сложности и многокомпонентности исследуемого качества, внутренних детерминант оказывается недостаточно для того чтобы на их основе сформировалась этнопедагогическая компетентность. Ее формирование становится возможным только при условии целенаправленной этнопедагогической подготовки будущего психолога в педагогическом вузе. Именно это условие мы считаем внешней детерминантой этнопедагогической компетентности будущего психолога. Для того чтобы подтвердить (или опровергнуть) данное предположение, нами была разработана программа формирования исследуемой компетентности.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было определение исходного уровня внутренних детерминант этнопедагогической компетентности будущих психологов (этнической идентичности и толерантности), а также изучение уровня сформированности изучаемой компетентности. Для достижения цели мы использовали эмпирические методы: наблюдение, метод экспертных оценок, метод незаконченных предложений; психодиагностические методики: «Диагностика типов этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

С помощью методики «Диагностика типов этнической идентичности» мы получили следующие результаты: этнонигилизм отмечается у 4 чел. (6,25 %), этническая индифферентность – 22 чел. (34,4 %), норма (позитивная этническая идентичность) – 24 чел. (37,5 %). У семи испытуемых обнаружили смешанные

типы идентичности (количество баллов по разным шкалам было одинаково или с разницей в 1 балл): этнонигилизм / этническая индифферентность – 4 чел. (6,25 %), позитивная этническая идентичность / этническая индифферентность – 10 чел. (15,6 %). С помощью методики «Индекс толерантности» мы получили следующие результаты: низкий уровень толерантности имеют 10 чел. (15,6 %), средний уровень толерантности – 32 чел. (50 %), высокий уровень толерантности – 22 чел. (34,4 %).

Затем мы приступили к диагностике уровня сформированности этнопедагогической компетентности испытуемых. Каждый компонент оценивался отдельно с помощью соответствующих методов: когнитивный – при помощи тестирования знаний по этнопедагогике, мотивационно-ценностный – при помощи метода незаконченных положений и метода ранжирования, деятельностный – при помощи решения психолого-педагогических ситуаций и задач с этнопедагогическим содержанием. Кроме того, для оценки всех компонентов мы использовали метод экспертной оценки.

Мы получили следующие результаты: наиболее сформированным у испытуемых является мотивационно-ценностный компонент, что свидетельствует о достаточно высоком уровне готовности будущих психологов к формированию этнопедагогической компетентности; в меньшей степени сформирован когнитивный компонент; самый низкий уровень имеет деятельностный компонент.

Далее перед нами стояла задача выявления взаимосвязи между уровнями сформированности этнопедагогической компетентности у респондентов и сформированностью предполагаемых внутренних детерминант – этнической идентичности и этнической толерантности. Для этого мы использовали метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В итоге мы получили следующие результаты. Между уровнем этнической идентичности и мотивационно-ценностным компонентом этнопедагогической компетентности существует значимая кор-

реляционная связь ( $r_s = 0,473$  при пороговом значении  $0,36$ ). Также значима корреляция между уровнем этнической идентичности и когнитивным компонентом ( $r_s = 0,453$ ). Между уровнем этнической идентичности и деятельностным компонентом этнопедагогической компетентности корреляционная связь отсутствует ( $r_s = 0,265$ ).

Уровень сформированности толерантности коррелирует только с одним из трех компонентов этнопедагогической компетентности – мотивационным ( $r_s = 0,681$ ). С когнитивным и деятельностным компонентами корреляционная связь не подтвердилась ( $r_s = 0,344$  и  $r_s = 0,235$  соответственно).

Таким образом, констатирующий этап экспериментальной работы частично подтвердил нашу гипотезу о том, что внутренними детерминантами этнопедагогической компетентности будущих психологов являются этническая идентичность и толерантность личности.

На следующем – формирующем – этапе экспериментального исследования нами была реализована (в экспериментальной группе студентов) программа целенаправленной этнопедагогической подготовки будущих психологов (внешняя детерминанта). За основу данной программы мы взяли авторский курс «Этнопедагогика», разработанный специально для бакалавров факультета психологии. Цель курса – сформировать у студентов этнопедагогическую компетентность. Основными задачами курса являются:

- формирование знаний об этнопедагогике как отдельной отрасли педагогической науки, об особенностях воспитательных традиций разных народов;
- формирование познавательной мотивации в области этнопедагогики, готовности к получению и применению в профессиональной деятельности этнопедагогических знаний;
- формирование умений, необходимых будущему психологу для профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде.

Программа курса рассчитана на 54 часа и включает следующие формы и методы обучения: лекционные и

семинарские занятия; коллективная, групповая и индивидуальная работа студентов; аудиторная и самостоятельная работа; проблемные дискуссии, ролевые игры, решение психолого-педагогических задач, выполнение творческих работ.

По окончании формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику уровня сформированности этнопедагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах, результаты которой позволили подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу (для подтверждения

достоверности результатов применялся метод математической статистики – Т-критерий Вилкоксона). Действительно, этническая идентичность и толерантность личности являются внутренними детерминантами этнопедагогической компетентности будущих психологов, оказывая, прежде всего, влияние на ее мотивационно-ценностный компонент. А целенаправленная этнопедагогическая подготовка студентов является внешней детерминантой этнопедагогической компетентности будущих психологов, формируя ее деятельностный и когнитивный компоненты.

### Библиографический список

1. Бондырева, С.К. Толерантность [Текст]: (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2011. – 239 с.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / Г.Н. Волков. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2001. – 160 с.
3. Гуров, В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульффов, В.Н. Галяпина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
4. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2009. – 72 с.
5. Долгова, В.И. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция [Текст]: монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 184 с.
6. Долгова, В.И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога [Текст]: учебник / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. – 96 с.
7. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
8. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст]: учебник / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
9. Федорова, С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов [Текст]: дис. ...-ра пед. наук / С.Н. Федорова. – М., 2006. – 528 с.

### References

1. Bondyрева S.K. *Tolerance*. M.; Voronezh: MPSI: MODEK, 2011. [in Russian].
2. Volkov G.N. *Ethnopedagogization of integral educational process* M.: State. Institute of family and education, 2001. [in Russian].
3. Gurov V.N. *The formation of a tolerant personality in a multi-ethnic educational environment*. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. [in Russian].
4. Dgurinskiy A.N. *Multicultural education in the modern world* M.: Prometey, 2009. P.72 [in Russian].
5. Dolgova V.I., Golyeva G.Y. *Emotional stability as a key competence*. Chelyabinsk: ATOKSO, 2010. [in Russian].
6. Dolgova V.I., Shumakova O.A. *Innovative technology of educator-psychologist activity*. M.: KDU, 2009. [in Russian].
7. Slastenin V.A. *Pedagogy*. M.: Izdatelskii tsentr "Akademiya", 2008. [in Russian].
8. Stefanenko T.G. *Ethnopsychology*. M.: Aspect Press, 2009. [in Russian].
9. Fedorova S.N. *The formation of ethno-cultural competence of prospective teachers: Dis. ... doc of sciences (Pedagogy)* M., 2006. [in Russian].

**Сведения об авторе:**

**Попова Евгения Викторовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра теоретической и прикладной  
психологии  
Челябинский государственный  
педагогический университет  
г. Челябинск.  
*E-mail:* zhenez-75@mail.ru

**Information about the author:**

**Popova Evgenia Viktorovna,**  
Candidate of Sciences  
(Education),  
Associate Professor  
Chair of Theoretical and Applied Psychology,  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail:* zhenez-75@mail.ru

**УДК 372:371.9**  
**ББК 74.1:74.53**

*Л.А. Ремезова*

## **МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

В статье раскрываются современные подходы к мониторингу индивидуальной динамики развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

*Ключевые слова:* федеральный государственный образовательный стандарт, дошкольное образование, мониторинг, развитие, динамика, индивидуализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения зрения, конструктивная деятельность, парциальная программа.

*L.A. Remezova*

## **MONITORING THE DYNAMICS OF INDIVIDUAL CONSTRUCTIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

The current approaches to the monitoring of the individual dynamics of the constructive activity of preschool children with visual impairment in the context of the requirements of the federal state educational standards of preschool education are described.

*Key words:* federal state educational standard, preschool education, monitoring, development, dynamics, individualization, children with disabilities, visual impairment, constructive activity, partial program.

Сегодня индивидуализация становится глобальным вызовом современному образованию, определяющим необходимость создания организационно-правовых и психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка путём активного использования индивидуальных образовательных моделей. Так в федеральном государственном образовательном стандарте (далее по

тексту – ФГОС) дошкольного образования индивидуализация является одним из основных принципов построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей, индивидуальных потребностей отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, когда сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образо-



вания, становится субъектом образования [10].

Наряду с понятием «индивидуализация образования» широко используется понятие «индивидуальный подход». Следует подчеркнуть, что исследователи последних десятилетий видят в этих понятиях принципиальное различие [11, 12 и др.]. Это различие заключается в том, что индивидуальный подход рассматривается как процесс, целью которого является поддержка эффективности самого процесса образования, а цель индивидуализации заключается в оказании помощи обучающемуся в управлении его образовательной траекторией. В этом плане индивидуализация дошкольного образования рассматривается как поддержка ребёнка в образовательном процессе, где он выступает в роли субъекта педагогического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества.

Задачи определения стратегии и программы индивидуализация образования требуют также её рассмотрения с позиций гуманистического подхода, что подразумевает особо ценностное отношение к ребёнку, уважение его личности, индивидуальности, учёт его интересов, поддержку активности, предоставление ему широких возможностей освоения разных видов деятельности [8].

Что касается решения вопроса индивидуализации образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), здесь важно подчеркнуть, что по результатам многочисленных исследований, образование таких детей происходит медленнее и только в случае, если оно осуществляется организованно, наиболее эффективными методами и приёмами с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей каждого ребёнка [5, 6 и др.].

Это предполагает, во-первых, необходимость разработки индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ), который разрабатывается усилиями специалистов психолого-медико-педагогической комиссии, и, во-вторых, индивидуальной образовательной про-

граммы (далее – ИОП), разрабатываемой на основе ИОМ педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации [7]. Основной целью ИОП является построение образовательного процесса для ребёнка с ОВЗ в соответствии с его реальными возможностями, исходя из особенностей его развития и образовательных потребностей. Решение этих задач без специальной подготовки педагогов крайне затруднено.

Сегодня создалась исключительно острая проблемная ситуация, связанная с обеспечением качества индивидуализации дошкольников с ОВЗ. Изменились требования к структуре и содержанию образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа) и её объёму; условиям реализации Программы; результатам освоения Программы. Это вызвало ряд противоречий между:

- недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения по реализации требований ФГОС и возрастающей потребностью создания организационно-методических подходов к решению проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ с учётом особенностей их психофизического развития в контексте тех принципиально важных изменений, которые должны произойти в связи с введением ФГОС дошкольного образования;

- особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ и конкретными практическими возможностями удовлетворения этих потребностей в контексте требований ФГОС дошкольного образования, что, в свою очередь, остро ощущается при решении вопросов программного, содержательно-методического обеспечения коррекционно-развивающего процесса;

- требованиями к профессиональной деятельности педагогов в новых условиях развития дошкольного образования и отсутствием готовности большого числа педагогов действовать в рамках этих изменений.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что остаётся насущной проблема разработки как теоретических, так и прикладных аспектов обеспечения ка-



чественной индивидуализации дошкольного образования детей с ОВЗ в контексте требований стандарта.

Итак, в своем содержательном определении индивидуализация дошкольного образования, в том числе детей с ОВЗ – это особая организация образовательного процесса, в рамках которого осуществляется учёт индивидуальных особенностей ребёнка, его особых образовательных потребностей, отбор на их основании педагогических средств, форм, методов и технологий, а также поддержка активности ребёнка, предоставление ему широких возможностей освоения разных видов деятельности, его вовлечение в проектирование и реализацию образовательных целей, задач, содержания образования. Всё это должно найти отражение в образовательных программах, разработка которых должна соотноситься с процессами развития ребёнка, что является главной идеей ФГОС дошкольного образования. Для современной педагогики эта идея является и принципиальной, и инновационной.

Согласно психологическим представлениям, развиваемым в рамках научной школы Л.С. Выготского, объектом развития в онтогенезе в качестве исходной целостности, «клеточки» развития, принято действие, а центральная задача образовательной программы дошкольного возраста состоит в том, чтобы обеспечить формирование такой «деятельной» психологической целостности [13 и др.]. При этом частные приобретения ребёнка (знания, навыки, умения) выступают как средства формирования у него опыта многообразного опробования способов действий. Наряду с этим полнота и качество освоения ребёнком исторически сложившихся дошкольных практик, включающих различные виды индивидуальной и совместной поисково-познавательной, продуктивной и репрезентативной деятельности должны отслеживаться в продвижении детей в процессе их освоения.

Как указывают Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов, при организации обратной педагогической связи необходимо вести, несмотря на имеющиеся трудности,

мониторинг хода развития по интегральным общедеятельностным показателям [4]. Это позволяет понять, как из частностей обучения вырастает целое значительных изменений.

Требования к проведению педагогической и психологической диагностики представлены в комментариях к ФГОС дошкольного образования [3]. Согласно этому документу оценка индивидуального развития ребёнка осуществляется в ходе педагогической диагностики, являющейся профессиональным инструментом педагога. Этим инструментом педагог может воспользоваться для получения информации об уровне актуального развития или о динамике такого развития по мере реализации Программы, достижения её результативности.

Педагогическая диагностика конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения используется исключительно для обеспечения индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его индивидуальной образовательной программы в части развития конструктивной деятельности и профессиональной коррекции нарушений её развития), а также для оптимизации работы с группой детей. При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение их индивидуально-психологических особенностей), которую проводит тифлопсихолог.

Педагогическая диагностика не равнозначна понятию «педагогический мониторинг». «...Педагогический мониторинг – метод постоянного исследования, в реализации которого группой исследователей осуществляется нормативная контрольно-диагностическая деятельность на основе совершенствования её инструментария, а также его основы – педагогической диагностики» [9].

В своей статье мы представляем данные об одном из внутренних видов мониторинга – дидактическом, выделенным А.С. Белкиным и используемым для слежения за различными сторонами образовательного процесса [1].

В рамках нашего исследования мы разработали и применили дидактиче-

ский мониторинг индивидуальной динамики развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением зрения в ходе реализуемой разработанной нами программы «Конструирование в детском саду для детей с нарушениями зрения» (далее – Парциальная программа).

Парциальная программа направлена на освоение детьми с нарушениями зрения конструктивной деятельности, психолого-педагогическую поддержку позитивной социализации и индивидуализации с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей, социальную адаптацию. Основной акцент делается нами не столько на содержании программы, сколько на способах действия педагога. Для этого была разработана «Карта развития конструктивной деятельности», из анамнестической части которой педагог получает сведения о конструктивной деятельности ребёнка на разных возрастных этапах, о характере этого вида продуктивной деятельности (самостоятельной, групповой), которая дана в приложении к парциальной программе. Эта карта также даёт возможность педагогу при составлении им индивидуальной карты развития конструктивной деятельности ребёнка осознать, какой вклад в развитие осуществляет каждое относительно локальное действие обучения конструированию.

Конструктивная деятельность оценивается как с позиции её возрастной соотнесенности, так и с точки зрения содержания, охватывающего две линии её развития (предметная (практическая и познавательная) деятельность и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений со взрослыми и сверстниками), и рассматриваемая как система средств и соответствующих образцов действий. Также оцениваются творческие и эмоциональные её характеристики, особенности использования тех или иных конструктивных материалов. Помимо конструктивной деятель-

ности оцениваются и условия образовательной среды, в которой эта деятельность разворачивается. Для коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения, осваивающими Парциальную программу совместно с другими детьми в группах комбинированной направленности, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей таких детей. При создании условий для работы с детьми-инвалидами, осваивающими Парциальную программу, учитывается индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида.

Работая с индивидуальной картой развития, которую педагог составляет исходя из результатов педагогической диагностики (рекомендуемая педагогическая диагностика также предлагается в приложении к Парциальной программе), педагог фиксирует наблюдения за конструктивной деятельностью ребёнка, результаты выполнения ребёнком диагностических заданий и пр.

Следует заметить, что сегодня нужна диагностика, позволяющая не только оценивать итоги образовательного процесса, ранжируя детей по уровням развития, тем или иным результативным показателям, а диагностика, позволяющая сопровождать сам процесс. Поэтому перед нами ставилась задача, создать относительно простой педагогический диагностический инструмент, которым могли бы пользоваться педагоги дошкольной образовательной организации для детей с нарушением зрения в своей практической деятельности, и которая отвечала бы этим запросам. Мониторинг развития конструктивной деятельности осуществлялся на основе аутентичной оценки в несколько этапов. Итоги отражаются в таблице, выполненной в программе Excel, которая заполняется на каждого ребёнка с нарушением зрения группы компенсирующей

или комбинированной направленности.

В основе аутентичной оценки лежат следующие принципы, предлагаемые Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса [2].

Во-первых, она строится в основном на анализе реального поведения ребенка, а не на результате выполнения специальных заданий. Информация фиксируется посредством прямого наблюдения за действиями ребёнка. Результаты наблюдения педагог получает в естественной среде (в игровых ситуациях, в процессе организованной образовательной деятельности), имеющей отношение к реальной жизни дошкольников.

Во-вторых, аутентичные оценки могут давать взрослые, которые проводят с ребёнком много времени, хорошо его знают. В этом случае опыт педагога сложно переоценить.

В-третьих, аутентичная оценка максимально структурирована.

И наконец, родители при таком подходе скорее становятся партнёрами педагога при поиске ответа на тот или иной вопрос, поскольку в случае аутентичной оценки ответы им становятся понятными.

Дидактический мониторинг носит индивидуальный характер и проводится два раза в год (в октябре-ноябре и марте-апреле). Возможен и дополнительный анализ особенностей того или иного ребёнка. Мониторинг проводится педагогами дошкольной образовательной организации.

Все характеристики развития конструктивной деятельности объединены в четыре раздела. Каждый раздел характеризует один из компонентов, определяющий содержание коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие конструктивной деятельности. Первый раздел направлен на изучение проявления у детей с нарушениями зрения творческой инициативы, инициативы как целеполагания и волевых усилий, коммуникативной инициативы, познавательной инициативы – любознательности. Для этого

были использованы диагностические методики «Отслеживание развития ребёнка-дошкольника в образовательном процессе», предложенной Н.А. Коротковой, П.Г. Нежновым [4]. Первая методика по изучению творческой инициативы была модифицирована применительно к конструктивной деятельности. Другие методики были использованы без изменений. Второй раздел был посвящён выявлению сформированности предметно-практической деятельности детей с нарушениями зрения как предпосылки развития конструктивной деятельности. Третий – определению уровня развития видов конструктивной деятельности у детей. Четвёртый – анализу умений детей вступать во взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

На первом этапе оцениваются все показатели развития по каждому разделу. Для этого заполняются соответствующие таблицы, представленные в программе Excel. Каждый показатель оценивается в баллах: от 0 до 3 баллов.

На втором этапе суммируются полученные ребёнком баллы по каждому разделу. На основании суммы баллов определяется итоговое значение, характеризующее развитие по соответствующему критерию (от 1 до 5 баллов). На основании итоговых значений заполняется сводная таблица результатов мониторинга (табл. 1) и строится диаграмма развития конструктивной деятельности и предпосылок её развития. Примерная шкала оценок представлена в табл. 2.

На третьем этапе проводится качественный анализ развития конструктивной деятельности ребёнка, основная задача которого – определение проблемных моментов развития этого вида деятельности. На основании выявленных проблем разрабатывается содержание коррекционно-педагогической работы, задачи которой фиксируются в индивидуальной образовательной программе развития ребёнка в части, относящейся к конструктивной деятельности.

**Табл. 1. Уровневые показатели характеристик развития  
конструктивной деятельности у детей с нарушениями зрения**

Показатели развития	Входная ПД		Промежуточная ПД		Итоговая ПД	
	балл	уровень развития	балл	уровень развития	балл	уровень развития
1. Проявление инициативы: 1.1. Творческой 1.2. Инициативы как целеполагания и волевых усилий 1.3. Коммуникативной 1.4. Познавательной (любопытность)						
2. Изучение предметно-практической деятельности: Восприятие цвета Восприятие формы Восприятие величины Установление пространственных свойств и отношений в процессе конструирования 2.5. Развитие ручной и пальцевой моторики						
3. Определение уровня развития видов конструктивной деятельности По образцу Моделям Условиям Заданной теме Замыслу						
4. Анализ взаимодействия со сверстниками Взрослыми						

**Табл. 2. Примерная шкала оценок**

Словесная	Цветовая	Бальная	Значок	Процентная
Высокий уровень	красный	3	«++»	от 100 до 85%
Достаточный уровень	желтый	2	«+»	от 84 до 70%
Средний уровень	зелёный	1	«+-»	от 69 до 50%
Низкий уровень	синий	0	«-»	от 50% и ниже

Оценка индивидуального развития конструктивной деятельности ребёнка с нарушением зрения является, по сути, оценкой эффективности педагогических действий и основой для даль-

нейшего планирования коррекционно-развивающих задач.

Итак, в представленной системе индивидуальной динамики развития конструктивной деятельности дошкольни-

ков с нарушением зрения отражены современные тенденции, связанные с изменением понимания оценки качества дошкольного образования. Эффект использования предложенного инструментария позволит педагогам скорректировать содержание программного материала и методов его освоения на основании

результатов, получаемых в результате диагностических срезов.

Практика использования такого подхода позволяет констатировать существенное влияние на повышение качества профессиональной деятельности педагогов, направленной и на развитие конструктивной деятельности детей.

### Библиографический список

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Веракса, Н.Е. Мониторинг достижения ребенком планируемых результатов освоения программы: Подготовительная к школе группа [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 40 с.
3. Комментарии к ФГОС дошкольного образования: Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08-249.
4. Короткова, Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах [Текст] / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. – М.: Линка-Пресс, 2002. – 43 с.
5. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
6. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст]: монография / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.
7. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе [Текст]: метод. рекомендации для учителей нач. шк. / под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.
8. Собкин, В.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования [Текст]: Т. XVII. Вып. XXIX / В.С. Собкин. – М.: Ин-т социологии образования РАО, 2013. – 168 с.
9. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе: теория и практика: новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Скрипторий, 2004. – 568 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
11. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДО-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
12. Щедровицкий, П.Г. Проблема индивидуальности [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: сб. науч. тр. по матер. IV Всероссийской науч. тьюторской конф. – Томск: Пилад, 2000. — С. 25–30.
13. Эльконин, Б.Д. Действие как единица развития [Текст] / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 35–49.

### References

1. Belkin A.S. *Fundamentals age pedagogy*. M.: Izdatelskii tsentr "Akademia", 2000. P. 192. [in Russian].
2. Veraksa N.E., Veraksa A.N. *Monitoring the child achievements of the planned re-development of the results of the program: preparation for school group*. M.: Mozaika. 2011. P. 40. [in Russian].
3. *Comments to the GEF pre-school education*. Letter of the Russian Ministry on February 28, 2014 № 08-249. [in Russian].
4. Korotkova N.A, Nezhnov P.G. *Monitoring the development of children in preschool groups*. M.: Link-Press, 2002. P. 43. [in Russian].
5. Malofeev N.N. *Special education in changing world. Russia*. M.: Prosveshchenie, 2010. P. 319. [in Russian].
6. Plaksina L.I. *Theoretical Foundations of correctional work in kindergartens for children with visual impairment*. M., City, 1998. P. 262. [in Russian].



7. *Development and implementation of individual educational programs for children with disabilities in primary schools*. Ed. by E.V. Samsonova. M.: MGPPU, 2012. P. 84. [in Russian].
8. Sobkin V.S. *Sociology of preschool*: T. XVII. Vol. XXIX M.: Institute of Sociology of RAO, 2013. P. 84. [in Russian].
9. Tretyakov P.I. *Operational management of the quality of education in schools: theory and practice: new technologies*. M.: Scriptorium, 2004. P. 568. [in Russian].
10. *The Federal state educational standards of preschool education*. Order of the Russian Ministry of 17.10.2013 № 1155. [in Russian].
11. Khutorskoi A.V. *Methods of student-centered learning. How to teach all different?* M.: VLADO-PRESS, 2005. P. 383. [in Russian].
12. Shchedrovitsky P.G. The problem of individuality. *Shkola i otkrytoie obrazovanie: conceptsii i praktiki individualizatsii*: sb. nauch. trudov. Tomsk: Pilad, O.P. 25–30. [in Russian].
13. Elkonin B.D. The action as a unit of development. *Voprosy psikhologii*. 2004. №1. P. 35–49. [in Russian].

**Сведения об авторе:**

**Ремезова Лариса Асхатовна,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор, кафедра специальной  
педагогике и специальной психологии,  
факультет психологии  
и специального образования,  
Поволжская государственная  
социально-гуманитарная академия,  
г. Самара,  
Российская Федерация.  
*E-mail: Remezowa@mail.ru*

**Information about the author:**

**Remezova Larisa Askhatovna,**

Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Academic Title of Associate Professor,  
Professor, Department of special  
education  
and special psychology,  
Department of Psychology  
and Special Education  
Volga State Socio-Humanitarian Academy,  
Samara, Russia.  
*E-mail: Remezowa@mail.ru*

**УДК 517  
ББК 22.11**

*П.И. Совертков, Н.В. Суханова*

## **ВЫСТРАИВАНИЕ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЧИСЛОВЫХ ОСЯХ И КОНЦЕНТРИЧЕСКИХ ОКРУЖНОСТЯХ С ПОМОЩЬЮ КЛАСТЕРА**

В статье представлен метод выстраивания параллельных связей на кластере. Приведены примеры и предложена методика выстраивания параллельных связей на числовых осях и концентрических окружностях с помощью кластера.

*Ключевые слова:* кластер; параллельные связи; решение уравнений, неравенств и их систем.

*P.I. Sovertkov, N.V. Sukhanova*

## **BUILDING PARALLEL RELATIONSHIP ON A NUMERIC AXIS AND CONCENTRIC CIRCLES USING CLUSTER**

A method for building parallel relationship on the cluster is presented. The examples and the technique of building a parallel relationship on a numeric axis and concentric circles with the help of the cluster are described.

*Key words:* cluster; parallel connection; solving equations, inequalities and their systems.

Первоначальное использование кластеров основывалось на идее реформирования текстовой информации в визуальную информацию и активизации мыслительного процесса через чтение переводом в письмо [7; 8]. Для использования кластеров в процессе обучения математике требуются методические приемы, показывающие преимущества использования кластеров.

В дальнейшем под кластером будем понимать наглядное представление однородных элементов в виде схемы, графа, таблицы, т.е. некоторых символов со своим значением для изучаемых объектов и установленными причинно-следственными связями.

В цикле работ по использованию кластеров для обучения математике выделены следующие направления:

- использование кластера для систематизации элементов при изучении темы [6; 7];
- использование кластера для создания памяток по применению алгоритма [9];
- поиск причинно-следственных связей на кластере методом выстраивания вопросов в двух противоположных направлениях [4, с. 266–275];
- преобразование кластера-понятия в кластер-инструментарий [8].

При установлении причинно-следственных связей элементы кластера выстраиваются в цепочки, идущие от основного элемента кластера, называемого корнем кластера.

При решении алгебраического неравенства на числовой оси изображаются корни соответствующего алгебраического уравнения, причем вначале они не упорядочены. Располагая эти корни на числовой оси в порядке возрастания, мы устанавливаем причинно-следственные связи между элементами этого кластера.

Если система содержит несколько неравенств, то найденные множества на различных числовых осях для каждого неравенства нужно мысленно совместить, чтобы найти пересечение или объединение найденных множеств. Если выстроены две параллельные линии, то нужно найти, что общего на них и в чем они отличаются?

Более сложная ситуация возникает при решении тригонометрического неравенства, так как корни уравнения приходится упорядочивать на числовой окружности.

Специфика математики состоит в том, что при решении сложных задач между элементами в различных цепочках нужно установить новые связи [6]. В этом случае цепочки нужно расположить так, чтобы можно было легко установить соответствие между некоторыми элементами различных цепочек.

Предлагаемый ниже метод выстраивания параллельных связей на кластере звучит впервые, но фактически он использовался ранее без упоминания его роли в кластере [1].

В начале приведем примеры выстраивания параллельных связей в методике преподавания математики, а затем представим методику выстраивания параллельных связей на кластерах при решении задачи по математике.

Одновременное решение прямых и обратных задач в методике преподавания математики П.М. Эрдниева является примером выстраивания прямых и обратных связей в параллельных направлениях [10].

Формирование ассоциаций и аналогий в методике преподавания математики В.А. Далингера является примером нанизывания объектов одной структуры на параллельную линию другой структуры [3].

В учебниках В.А. Гусева [2] по геометрии для профильного уровня в начале каждой главы приведена цитата известного мыслителя. Оформление основной идеи в виде эпиграфа к главе по математике является примером проведения параллелей.

Соотнесение содержания математической главы с этапами научно-технического прогресса на примере исторического содержания – явный пример согласования временных интервалов развития основных этапов математической теории и этапов развития науки и техники.

Перейдем к формированию навыков упорядочивания элементов кластера.

При подготовке к ЕГЭ типовым приемом является умение решить одно неравенство или систему неравенств.

Анализ многочисленных работ учащихся выявил типовые проблемы при решении одного неравенства – недостаточное внимание к изолированному корню четной кратности решения неравенства. Фактически это выражается в потере изолированного корня из множества решения или наоборот, неправомерное включение этого корня в ответ тех задач, в которых он должен быть исключен.

*Пример 1.* Решите неравенство  $(x^2 - 3x + 2)(x^2 - 4x + 3) > 0$ .

*Решение.* Для соответствующих уравнений  $x^2 - 3x + 2 = 0$  и  $x^2 - 4x + 3 = 0$  найдем корни  $x_1 = 1, x_2 = 2$  и  $x_3 = 1, x_4 = 3$ . Корень  $x = 1$  имеет кратность, равную двум.

Первая типичная ошибка – отметив корень  $x = 1$  один раз при решении первого уравнения  $x^2 - 3x + 2 = 0$ , учащиеся не отмечают второй раз значение  $x = 1$  при решении второго уравнения. Это и следовало ожидать, т.к. в школьном учебнике нет рекомендаций по двукратному изображению корня на числовой оси. Определив знак левой части неравенства на одном из полученных промежутков, учащиеся чередуют знаки на остальных промежутках и в результате получают неверный ответ.

Сформулируем причину, порождающую ошибку – прежде чем упорядочивать элементы кластера, необходимо определить правила изображения элемента кластера, имеющего кратность, большую единицы.

Некоторые ученики отмечают корень на числовой оси столько раз, сколько он появляется при решении уравнений. Если корень имеет кратность, большую двух, то изображение становится затруднительным.

Предлагаем простейшую методическую помощь для учета возникающей проблемы – если корень имеет кратность, большую единицы, то записывать эту кратность возле корня с помощью нижнего индекса (рис. 1).

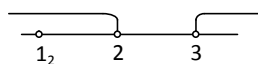


Рис. 1

Вторая типичная ошибка – при переходе через корень четной кратности выражение в левой части неравенства не меняет знак, поэтому учащиеся не обращают внимания на этот корень. Они включают это значение в множество решения неравенства. В действительности это значение нужно исключить из множества решения, учитывая строгий знак неравенства.

Правильный ответ для данного неравенства  $x \in (-\infty; 1) \cup (1; 2) \cup (3; +\infty)$ .

*Пример 2.* Решите неравенство  $(x^2 - x)(x^2 - 2x)(x - 3) \geq 0$ .

*Решение.* Корни соответствующего уравнения изобразим кластером на рис. 2. Правильный ответ:  $x \in \{0\} \cup [1; 2] \cup [3; +\infty)$ . Типичной ошибкой при решении этого неравенства является потеря изолированного значения  $x = 0$ , которое имеет двукратное изображение на кластере.

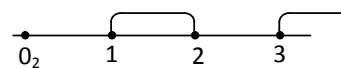


Рис. 2

Решением большинства неравенств в математике является числовой промежуток в виде интервала, отрезка или полуотрезка. Изолированное значение переменной – нетипичная ситуация при решении неравенства и на это следует направить методические рекомендации при подготовке к ЕГЭ.

*Пример 3.* Решите неравенство  $(x - 1)(x - a) \geq 0$ .

*Решение.* Основная трудность для учащихся в этой задаче – расположение корней 1 и  $a$  на числовой оси, т.е. упорядочивание элементов кластера.

Если предположить, что  $a < 1$  (рис. 3), то для этого расположения элементов кластера получаем решение  $x \in (-\infty; a] \cup [1; +\infty)$ .

Пусть  $a = 1$  (рис. 4), тогда  $x \in (-\infty; +\infty)$ .

Если  $a > 1$  (рис. 5), то  $x \in (-\infty; 1] \cup [a; +\infty)$ .

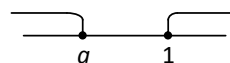


Рис. 3

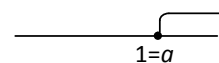


Рис. 4

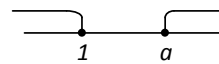


Рис. 5

**Пример 4.** Решите неравенство  $\cos^2 x \sin x \leq 0$ .

**Решение.** При решении этого неравенства учащиеся часто полагают  $\cos^2 x > 0$ , пропуская условие  $\cos^2 x = 0$ . В результате происходит потеря изолированных корней  $x = \pi/2 + \pi n$ ,  $n \in \mathbb{Z}$ .

Для решения неравенства  $\sin x \leq 0$  учащиеся решают вспомогательное уравнение  $\sin x = 0$  и отмечают на числовой окружности два главных значения  $x = 0$  и  $x = \pi$ .

Если записать  $x \in [0; \pi]$ , то получаем противоречие с условием  $\sin x \leq 0$ .

Используя нижнюю полуокружность, возникает желание записать  $x \in [\pi; 0]$  и снова получается ошибка.

Возникающая проблема для большинства учащихся в этой ситуации состоит в том, как упорядочить точки на нижней полуокружности: два числа  $\pi$  и  $0$  нужно записать в возрастающем порядке, причем, начиная с числа  $\pi$ .

Координаты точки на числовой окружности определяются с точностью до величины, кратной  $2\pi$ , но этот факт визуально почти не представлен в школьных учебниках. Тренинг по упорядочиванию точек на числовой окружности в зависимости от решаемой задачи мы предлагаем проводить с помощью рис. 6, на котором процесс упорядочивания становится естественным, т.к. для каждой точки наглядно представлен ее двойник. Стрелки указывают направление возрастания параметра.

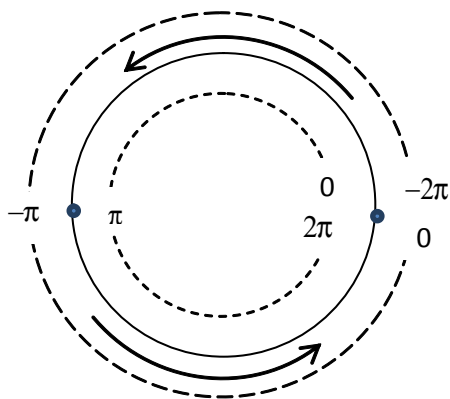


Рис. 6

Решение данного неравенства  $\{\pi/2 + 2\pi n\} \cup [\pi(2n-1); 2\pi n]$ ,  $n \in \mathbb{Z}$ .

Обучая любому методу, нужно предупреждать от шаблонов в применении данного метода. Аналогичная ситуация складывается и при попытке решить любое неравенство методом интервалов, акцентируя наибольшее внимание на расположение корней на числовой оси.

Если корней соответствующего уравнения много и они выражаются через параметры или если корни сложно выражаются через параметры, то для решения неравенства лучше применять кластер вида: плоскость «переменная-параметр». Не следует абсолютизировать возможности метода интервалов для решения всех неравенств.

**Пример 4.** Найти все значения параметра  $a$ , при каждом из которых неравенство  $\left| \frac{x^2 - x - a}{x - a} - 1 \right| \leq 2$

имеет единственное решение на отрезке  $[1; 3]$ .

**Решение.** Упростим данное неравенство:  $\left| \frac{x^2 - 2x - a}{x - a} \right| \leq 2$ ,  $-2 \leq \frac{x^2 - 2x - a}{x - a} \leq 2$ .

А) Рассмотрим неравенство

$$\frac{x^2 - 2x - a}{x - a} \leq 2, \quad \frac{x^2 - 4x + a}{x - a} \leq 0.$$

Равносильное неравенство  $(x^2 - 4x + a)(x - a) \leq 0$ , где  $x - a \neq 0$ .

Рассмотрим соответствующие равенства  $x^2 - 4x + a = 0$ ,  $x - a = 0$  и построим на плоскости «переменная-параметр» параболу, заданную уравнением  $a = 4x - x^2$ , и прямую, заданную уравнением  $a = x$  (рис. 7).

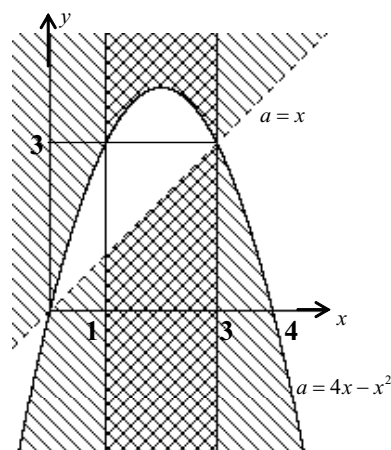


Рис. 7

Выстраивание параллельных связей на числовых осях и концентрических окружностях с помощью кластера



Наклонной штриховкой выделено множество точек, удовлетворяющих неравенству  $(x^2 - 4x + a)(x - a) \leq 0$ . Точки расположены над параболой и над прямой  $a = x$ , а также под параболой и под прямой  $a = x$ . Двойной штриховкой выделено множество точек, удовлетворяющих данному дополнительному требованию  $1 \leq x \leq 3$  в условии задачи.

Проводим горизонтальные прямые  $a = const$  и выделяем из них те, которые над отрезком  $[1; 3]$  имеют единственное решение. Единственная прямая  $a = 3$  удовлетворяет этому условию.

Б) Аналогично рассмотрим неравенство  $\frac{x^2 - 2x - a}{x - a} \geq -2, \frac{x^2 - 3a}{x - a} \geq 0$ .

Равносильное неравенство:  $(x^2 - 3a)(x - a) \geq 0$ , где  $x - a \neq 0$ .

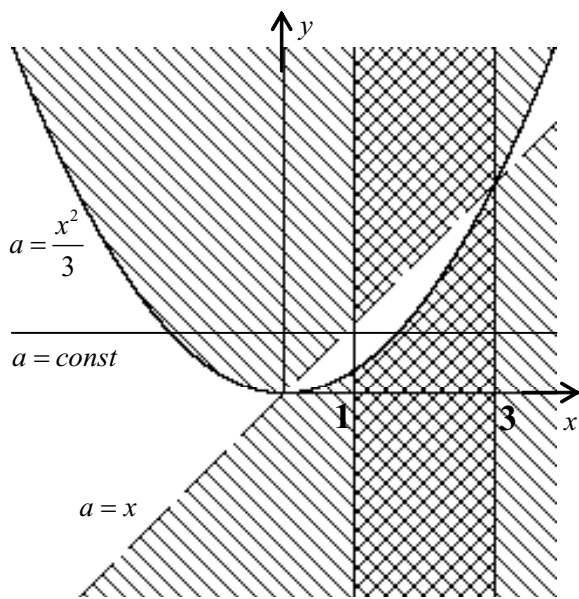


Рис. 8

Наклонной штриховкой выделено множество точек (рис. 8), удовлетворяющих неравенству  $(x^2 - 3a)(x - a) \geq 0$ . Двойной штриховкой выделено множество точек, удовлетворяющих данному дополнительному требованию  $1 \leq x \leq 3$  в условии задачи.

В этом случае нет горизонтальных прямых  $a = const$ , над отрезком  $[1; 3]$ , которые имеют единственное решение. Ответ:  $a = 3$ .

Рассмотренная задача в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ относится к типу С5, т.е. является задачей высокого уровня сложности. Практика показывает, что учащиеся овладевают техникой решения таких задач после тренинга на основе следующей выстроенной системы рекомендаций:

- изображение пунктирной линией того множества точек, которое удаляется;
- использование двойной штриховки для выделения части точек из полученного множества точек, удовлетворяющих дополнительному условию;
- сравнение метода интервалов и метода плоскости «переменная-параметр» для задач, в которых корни соответствующих уравнений достаточно просто выражаются через параметры (например, для неравенства  $(x^2 - a^2)(x - 1) > 0$ );
- изменение учителем условия задачи 4 таким образом, чтобы неравенство не имело решений или имело бесконечно много решений;
- самостоятельное составление учащимися условий аналогичных задач.

Перейдем к формированию умений выстраивать параллельные связи на кластере по математике.

*Пример 5.* Найти решение системы неравенств.

$$\begin{cases} (x^2 - 3x + 2)(x^2 - 7x + 12)(x^2 - 5x) \geq 0, \\ \frac{x^2(x-3)(x-4)}{x-1} \leq 0, \\ \frac{(x^2 - 2x)(x-3)^3}{(x-4)^2(x-5)^5} \geq 0 \end{cases}$$

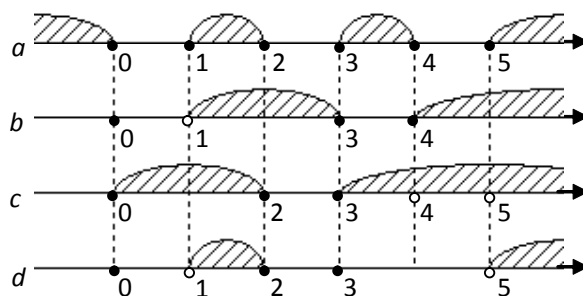


Рис. 9



*Решение.* Для каждого неравенства построим кластер. Три кластера нужно изобразить так, чтобы равные элементы на кластерах были согласованы.

Для первого неравенства составляем соответствующие уравнения  $x^2 - 3x + 2 = 0$ ,  $x^2 - 7x + 12 = 0$ ,  $x^2 - 5x = 0$  и находим корни  $x_1 = 1, x_2 = 2, x_3 = 3, x_4 = 4, x_5 = 0, x_6 = 5$ . Решением первого неравенства является множество  $(-\infty; 0] \cup [1; 2] \cup [3; 4] \cup [5; +\infty)$ . Оно изображено на кластере а рис. 9.

Решением второго неравенства является множество  $\{0\} \cup (1; 3] \cup [4; +\infty)$  и содержит изолированную точку. Множество изображено на кластере б рис. 9.

Для третьего неравенства получаем множество решений  $[0; 2] \cup [3; 4) \cup (4; 5) \cup (5; +\infty)$ , которое изображено на кластере с рис. 9.

Для решения системы неравенств нужно найти пересечение найденных множеств. Если рисунки расположить так, чтобы линии корней оказались параллельными, а одинаковые корни оказались на перпендикулярных линиях, то пересечение трех множеств можно изобразить на четвертом итоговом кластере д рис. 9.

Заметим, что решения каждого неравенства можно изображать на одной и той же оси, применяя различные штриховки, но тогда получается трудночитаемое изображение. Наложение одного множества на другое множество на одной оси обычно применяют при решении системы, содержащей два неравенства.

Обобщим способ действия методом выстраивания параллельных связей при решении неравенств:

- изображаем столько числовых осей (кластеров), сколько неравенств содержит данная система;
- находим корни для соответствующего уравнения и изображаем решение каждого неравенства на отдельной оси;
- если некоторый корень уравнения исключаем из области определения или исключаем число при решении строгого неравенства, то изображаем это число кругом с прозрачной внутренней областью (прозрачным кругом);

- если корень уравнения имеет четную кратность, то при переходе точки слева направо знак данного выражения не меняется, а если нечетную кратность, то знак выражения меняется;

- числовые оси располагаем так, чтобы число  $x = 0$  на всех числовых осях находилось на одной вертикальной прямой;

- через отмеченные точки проводим вертикальные отрезки пунктирной линией, пересекающей все числовые оси;

- на итоговой оси изображаем пересечение заштрихованных областей на всех использованных ранее осях, причем точка на итоговой оси изображается прозрачным кружком, если вертикальный отрезок проходит через незаштрихованный интервал или через прозрачную точку. Если вертикальный отрезок проходит через все заштрихованные интервалы или через все темные точки, то соответствующую точку затемняем на итоговой оси.

Используя идею решения системы рациональных неравенств с помощью изображения связей на параллельных осях, найдем решение системы тригонометрических неравенств с помощью концентрических окружностей.

*Пример 6.* Решить систему неравенств:

$$\begin{cases} \cos x < -\frac{\sqrt{2}}{2}, \\ \sin 2x \leq \frac{\sqrt{2}}{2}, \\ \operatorname{tg} x \geq -\sqrt{3}. \end{cases}$$

*Решение.* В правом верхнем углу каждого кластера укажем аргумент, для которого рассматривается тригонометрическая окружность.

Для первого неравенства системы получаем кластер (рис. 10):

$$\cos x < -\frac{\sqrt{2}}{2} \Leftrightarrow x \in \left( \frac{3\pi}{4} + 2k\pi; \frac{5\pi}{4} + 2k\pi \right), \quad k \in \mathbb{Z}.$$

Решая второе неравенство, получаем кластер (рис. 11, 12)

$$\operatorname{tg} x \geq -\sqrt{3} \Leftrightarrow x \in \left( -\frac{\pi}{3} + k\pi; \frac{\pi}{2} + k\pi \right), \quad k \in \mathbb{Z}.$$

Для третьего неравенства построим кластер (рис. 13):

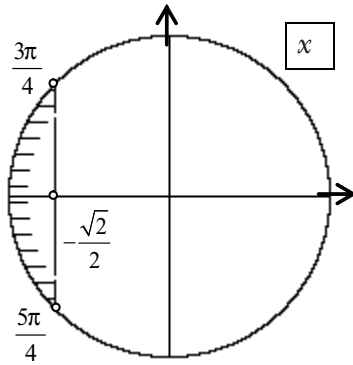


Рис. 10

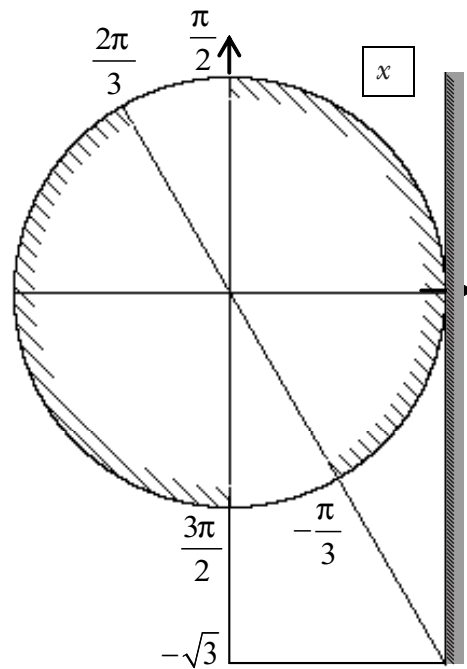


Рис. 13

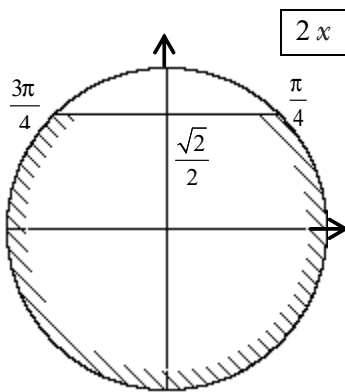


Рис. 11

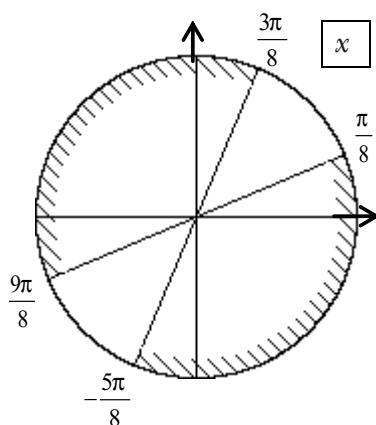


Рис. 12

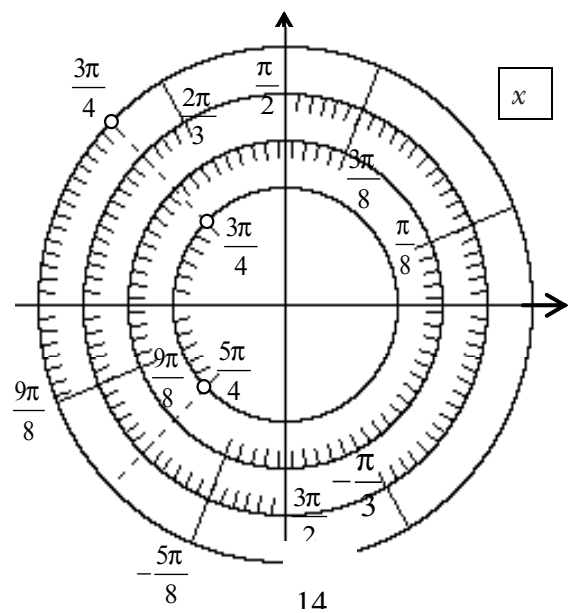


Рис. 14

Совмещаем центры трех рассмотренных окружностей для переменной  $x$ , изменяя радиусы, т.е. строим систему из трех concentric окружностей для

переменной  $x$  и дополнительную итоговую окружность, на которой будем отмечать решение системы тригонометрических неравенств. Из центра системы

окружностей проектируем лучами концевые точки отмеченных дуг. На итоговой окружности находим пересечение проекций и отмечаем решение.

Обобщим рассмотренные выше действия и сформулируем несколько рекомендаций, которые упрощают восприятие интегративного рисунка 14, собирающего всю информацию с рисунков 10, 12, 13:

- проектирование пунктирными отрезками концевых точек интервалов с окружностей на итоговую окружность, чтобы напомнить учащимся о том, что на итоговой окружности проекции этих точек будут вырезаны;

- проектирование осуществляется из общего центра системы концентри-

ческих окружностей, но изображается только часть радиуса от проектируемой точки до проекции;

- штриховку дуги окружности лучше осуществлять отрезками, расположенными на радиусах (сравнение штриховок на рис. 10–13 и на рис. 14 подтверждает это).

Эти рекомендации дополняют алгоритм выстраивания параллельных связей, рассмотренный в работе [1].

Сформулированные выше способы действия для выстраивания параллельных связей на числовых осях и концентрических окружностях окажут существенную помощь учащимся в поиске верного ответа при решении сложных заданий ЕГЭ и для экономии времени.

### Библиографический список

1. Водинчар, М.И. Метод концентрических окружностей для систем тригонометрических неравенств [Текст] / М.И. Водинчар, Г.А. Лайкова, О.В. Гусева // Математика в школе. – 1999. – № 4. – С. 73–77.
2. Гусев, В.А. Геометрия [Текст]: профильный уровень: учебник для 10 класса / В.А. Гусев, Е.Д. Куланин, А.Г. Мякишев, С.Н. Федин. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010. – 311 с.
3. Далингер, В.А. Аналогия в геометрии [Текст]: учеб. пособие / В.А. Далингер, Р.Ю. Костюченко. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 149 с.
4. Совертков, П.И. Исследовательские проекты по математике и информатике [Текст]: метод. пособие / П.И. Совертков. – Нижневартовск: Изд-во НвГУ, 2013. – 298 с.
5. Совертков, П.И. Методика работы с кластером по математике [Текст] / П.И. Совертков // Северный регион: наука, образование, культура. – Сургут.: Изд-во СурГУ. – 2014. – С. 146–157.
6. Совертков, П.И. Формирование причинно-следственных связей на кластере по математике [Текст] / П.И. Совертков // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. Вып. 16. – Киров: Изд-во Вятского гос. гуманитарного университета. – 2014. – С. 258–266.
7. Совертков, П.И. Понятийные и операционные кластеры при обучении математике [Текст] / П.И. Совертков, Н.В. Суханова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – №3(24). – С. 172–181.
8. Совертков, П.И. Преобразование кластера-понятия в кластеры-инструментарии [Текст] / П.И. Совертков, Н.В. Суханова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – №6(33). – С. 83–88.
9. Совертков, П.И. Сюжетные и алгоритмические кластеры для расширения принципа наглядности [Текст] / П.И. Совертков, Н.В. Суханова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6(27). – С. 102–113.
10. Эрдниев, П.М. Методика упражнений по математике [Текст]: учебное пособие / П.М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1970. – 319 с.

### References

1. Vodinchar M.I. The method of concentric circles for systems of trigonometric inequalities. *Matematika v shkole*. 1999. № 4. P. 73–77. [in Russian].
2. Gusev V.A., Kulanin E.D., Myakishev A.G., Fedin S.N. *The geometry*. M.: Binom. Laboratoriya zznii, 2010. P. 311. [in Russian].

3. Dalinger V.A., Kostyuchenko R.Y. *Analogy to geometry*. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2001. P. 149. [in Russian].
4. Sovertkov P.I. *Research projects in mathematics and computer science*. Nizhnevartovsk: Izd-vo NvGU. 2013. P. 298. [in Russian].
5. Sovertkov P.I. *The method of working with a cluster of mathematics*. Surgut: Izd-vo SurgSPU. 2014. P. 146–157. [in Russian].
6. Sovertkov P.I. Formation of the cause-effect relationships on a cluster of mathematics *Mathematicheskii vestnik pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona*. Vol. 16. Kirov: Izd-vo Vyatsk state Humanitarian University. 2014. P. 258–266. [in Russian].
7. Sovertkov P.I., Sukhanova N.V. Conceptual and operational clusters of teaching mathematics. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. №3 (24). P. 172–181. [in Russian].
8. Sovertkov P.I., Sukhanova N.V. The transformation in the concept of cluster-cluster tools. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. № 6 (33). P. 83–88. [in Russian].
9. Sovertkov P.I., Sukhanova N.V. Scene and algorithmic clustering to enhance the visibility of the principle. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. №6 (27). P. 102–113. [in Russian].
10. Erdniev P.M. *Technique exercises in mathematics*. M.: Prosveshchenie, 1970. P. 319 [in Russian].

**Сведения об авторах:**

**Совертков Петр Игнатьевич**,  
кандидат физико-математических наук,  
доцент,  
кафедра высшей математики,  
Сургутский государственный университет,  
г. Сургут.  
*E-mail: Psovertkov@mail.ru*

**Information about the authors:**

**Sovertkov Peter Ignatievich**,  
Candidate of Sciences (Physics and  
Mathematics), Associate Professor,  
Department of Mathematics,  
Surgut State University,  
Surgut, Russia.  
*E-mail: Psovertkov@mail.ru*

**Суханова Наталья Владимировна**,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра высшей математики  
и информатики,  
Сургутский государственный  
педагогический университет,  
г. Сургут.  
*E-mail: tonavl@mail.ru*

**Sukhanov Natalia Vladimirovna**,  
Candidate of Sciences (Education),  
Associate Professor,  
Department of Mathematics  
and Computer Science,  
Surgut State Pedagogical University,  
Surgut, Russia.  
*E-mail: tonavl@mail.ru*

**УДК 151.8:378**  
**ББК 88.48:74.48**

*Л.Е. Солянкина, Р.В. Яценко*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена специфике преподавания психодиагностики в техническом вузе. Анализируется общее и отличное в целях и содержании преподавания психодиагностики в профильных вузах. В статье выделяется ряд особенностей в проектировании методики преподавания дисциплины с учётом специализации инженеров-транспортников, которая соответствует классификации типов профессий: человек-техника и человек-человек.

*Ключевые слова:* психодиагностика, инженерное образование, психодиагностические методики, компетенции, профессиональная деятельность.



## **SPECIFICS OF TEACHING PSYCHO DIAGNOSTICS IN TECHNICAL UNIVERSITY**

Specifics of teaching psycho diagnostics in technical university are discussed. The general and specific features in the objectives and the content of teaching psycho diagnostics in profile higher education institutions is analyzed. A number of features in the design of teaching methods taking into account the specialization of Engineers transport, which corresponds to the classification of types of professions: a man-equipment and man-man are highlighted.

Keywords: psycho diagnostics, engineering education, psycho diagnostic techniques, competences, professional activity.

Современное инженерное образование в свете последних политических событий в мире и России сталкивается с новыми вызовами, которые принуждают к более тщательному осмыслению места будущего выпускника технического вуза, его роли в судьбе своей страны. Он должен демонстрировать такие способности в будущей профессиональной деятельности, которые позволят полностью реализовать учебный потенциал, накопленный за время учёбы. В предшествующих стандартах такой потенциал определялся уровнем знаний, умений и навыков, которые на выходе усваивал молодой специалист. Сегодня ЗУНы конвертировали в компетенции, но, по сути, всё осталось без изменений. Компетенции включают знания, направленные на чисто профессиональную область применения и знания, имеющие общегуманитарную составляющую. Современный рынок труда нуждается в новых специалистах инженерного образования, имеющих полный набор различных компетенций, поэтому в стенах Волгоградского технического университета на факультете автомобильного транспорта в ряде специальностей читаются дисциплины психологического цикла, включающие психологию, инженерную психологию, психологический практикум и психодиагностику. Все они обеспечивают необходимый уровень общепсихологических и специальных психологических знаний будущих инженеров автомобильного транспорта.

Для успешного усвоения содержания читаемых дисциплин у студентов должна

сформироваться устойчивая мотивация к усвоению психологических знаний. Её содержание включает как общепсихологические задачи, так и задачи, продиктованные целями инженерного образования. К ним прежде всего относят те, которые ориентированы на связь будущих инженеров с техническими средствами, с одной стороны, и человеком, обслуживающим эти технические средства, сферой человеческих взаимоотношений, с другой.

Базовые принципы диагностики определяются тем, как законы психики проявляются в каждом человеке. Общая цель дисциплины, обусловленная потребностями психологической науки, выражается в необходимости фиксировать и описывать в упорядоченном виде психологические различия между людьми и группами людей, объединённых по какому-то признаку. Также, заявленная цель включает конструирование диагностических методик с уточнением требований, формированием правил использования методик, выделение границ выводов полученных по результатам методики и последующее совершенствование интерпретаций результатов методики.

Преподавание психодиагностики в техническом вузе имеет ряд особенностей, отличающих направленность обучения студентов «технарей» от студентов вузов, в которых преподавание психологических дисциплин построено на классической основе. Например, специфика студентов педагогического вуза в освоении психодиагностики заключается в формировании неразрывной связи психодиагностики и других психологиче-

ских дисциплин с умением применять в педагогической практике полученные теоретические знания. Содержание приобретаемых знаний включает готовность будущего педагога к проведению психолого-педагогической диагностики, анализу и интерпретации диагностических данных, оформлению и сообщению результатов диагностического обследования, умению работать с результатами психологической диагностики в процессе обучения и воспитания учащихся среднеобразовательных школ. Отсюда, с одной стороны, вытекает необходимость учитывать многообразие возрастных изменений, начиная со старшего дошкольного и заканчивая юношеским возрастом учащегося. С другой, это необходимо увязывать с овладением навыками преподавательской деятельности будущих учителей.

Преподавание психодиагностики в классических университетах преследует цель дать выпускникам базовое психологическое образование (в котором психодиагностика является одной из профильных дисциплин) с возможностью их последующего трудоустройства в качестве психологов практиков. Поэтому целью курса психодиагностики является формирование практических навыков работы с психодиагностическими методиками и проведение комплексного психологического обследования человека в норме.

В медицинских вузах психодиагностика, как правило, преподаётся с уклоном в сторону изучения нарушений развития личности, носящих патологический характер. Например, психодиагностика нарушений развития, включающая изучение теоретико-методологических основ психологического изучения человека с отклонениями в развитии. Основная цель курса ознакомить студентов с теоретическими основами психодиагностики нарушений развития, сформировать понимание базовых принципов современной психодиагностики к решению психодиагностических задач, показать различные подходы к изучению человека с различными нарушениями в развитии, сформировать представление о месте, роли и значении психолого-

педагогической диагностики в специальном образовании. При этом следует отметить, что границы, отделяющие преподавание психодиагностики в классическом и медицинском вузах, сегодня трудно определить.

Специфика преподавания психодиагностики в техническом вузе, на наш взгляд, отличается теми особенностями, которые отражают общие принципы инженерного образования в целом, и решает задачи, присущие отдельным факультетам в частности. На факультете автомобильного транспорта это – усвоение необходимых знаний, дающих возможность вести инженерную, исследовательскую, управленческую деятельность на автотранспортном комплексе. Очевидно, что и преподавание психодиагностики должно соответствовать достижению общей цели. Для этого разрабатываются такие методические материалы к теоретическим и практическим занятиям, которые отражают цели и задачи конкретной специальности, по которой обучаются студенты.

Прежде всего необходимо определить цель обучения студентов психодиагностике. Цель дисциплины должна включать две содержательные стороны обучения: личностные характеристики студентов (особенности психологического портрета личности, временную перспективу личности) и собственно дидактические методы обучения, отражающие специфику профессии будущего инженера-транспортника [1]. Следует отметить, что общая цель психологического образования не должна сводиться только к усвоению диагностических практик. Она также направлена на приобретение студентами опыта самостоятельно воспроизводить операции психологического анализа и оптимально действовать в сложившейся ситуации, на возможность формирования каждым студентом в процессе обучения собственного образа «Я» в профессиональной деятельности [2, с. 55–56].

Содержательная сторона психодиагностических методик включает: исследования психофизиологической готовности работников сферы автомобильного

транспорта, по которым оцениваются результаты показателей восприятия, памяти, внимания, мышления, особенности протекания нервных процессов, скорость зрительно-моторных реакций в организме; эмоционально-волевую сферу, личностные характеристики.

При изучении темы «Психодиагностика познавательных процессов» в первую очередь изучаются психические процессы, активные у водителей. Проводится разбор продуктивности внимания водителя автомобильного транспорта, в котором студентам необходимо подчеркнуть то, что зрительное восприятие на дороге, является главным способом получения информации. В теме «Тестовые методики» анализируется готовность водителя к вождению, определяются критерии допуска к вождению. В проведении психологических рисуночных тестов, используя наиболее доступные для диагностики средства (бумагу и карандаш), производится составление «психологических портретов» потенциальных водителей или клиентов автосервиса.

Большой вклад в обучение студентов вносит обеспечение учебного процесса информационными технологиями [5, с. 27–29]. При факультете действует автошкола, осуществляющая подготовку водителей, в которой применяется батарея тестов, направленных на достижение комплексной подготовки слушателей. Поэтому ряд компьютерных тестов, созданных в последнее время в диагностической практике, служит методическим средством наглядного примера в обучении. Например, широко известный тест М. Люшера, традиционная процедура проведения которого связана с показом экспериментатором испытуемому набора цветных карточек. Он должен выбрать карточку, соответствующую его внутренней диспозиции. Также следует упомянуть тест коэффициента интеллекта Г. Айзенка, составленный из разнообразных заданий, имеющих графический характер. С использованием компьютерных технологий, методика обретает дополнительные преимущества, поскольку вынесенный на экран стимульный материал охватывает одновременно всю

группу, а в некоторых случаях возможно подключить к тестированию и лекционную аудиторию.

Отдельно, следует упомянуть методику ДПДГ (десенсибилизация и проработка травм движениями глаз), принцип которой основан на взаимодействии нейронных связей воспринимаемого события и картинки в мозгу, что в итоге приводит к разрушению старого и созданию нового образа [3, с. 85–90]. В процессе восприятия двухмерное изображение перестает вызывать страх и опасение, в отличие от восприятия привычного трехмерного образа реальности. Определяющую роль при этом играют движения глаз, осуществляемые в разных направлениях и вытесняющие проблему из сознания. Цветное воспроизведение методики ДПДГ обогащается дополнительными возможностями, осуществляемыми при помощи компьютерных технологий.

Для комплексной оценки уровня усвоения студентами психологических знаний необходимо применять подробно и основательно разработанные карты самооценки студента [2, с. 26]. Сюда следует отнести «Карту самооценки умственного труда» предназначенную для оперативной диагностики основных когнитивных компонентов самооценки. С помощью карты оценивается уровень мотивации к достижениям, прогнозируется успешность индивида в учебной деятельности. Результаты «Карты самооценки психологической компетентности» определяют показатели усвоения студентами психологических знаний, предназначенных для профессиональной деятельности.

В диагностическом исследовании с использованием карт самооценки студентами отмечаются два параметра показателей: уровень знаний на данный момент времени и уровень знаний, который хотели бы иметь – «...своего рода проекции реального “Я” на “Я” идеальное» [4, с. 219]. Результаты диагностического исследования студентов при помощи карт самооценок способствуют успешному овладению навыками и умениями, содержащимися в профессиональных компетенциях.

Таким образом, преподавание психодиагностики имеет общие закономерности для осуществления учебного процесса в целом, но при этом следует учитывать ряд особенностей в проектировании методики преподавания психодиагностики. Они определяются оптимальными условиями усвоения пси-

хологических знаний в системе высшего технического образования. Также необходимо включать психодиагностические методики, имеющие профессиональную направленность в содержании учебной программы, что в итоге способствует повышению социально-психологической компетентности будущих инженеров.

### Библиографический список

1. Иевлева, И.В. Методика преподавания психологии в системе профессиональной подготовки студентов технического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Иевлева. – Воронеж, 1998. – 175 с.
2. Козлова, Н.В. Методика преподавания психологии в техническом вузе [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.В. Козлова. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – 110 с.
3. Лушин, П.В. Психотерапевтический смысл EMDR (Десенсибилизация и проработка травм движениями глаз ДПДГ) [Текст] / П.В. Лушин // Журнал практического психолога. – 2000. – № 6. – С. 85–90.
4. Общая психология: учеб. для студ. пед. ин-тов [Текст] / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др. под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
5. Ященко, Р.В. Психодиагностика и учебная деятельность с использованием компьютерных технологий [Текст] / Р.В. Ященко, О.И. Ситникова, Е.В. Ануфриева // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий. Инфо 2014: матер. XI междунар. науч.-практ. конф. г. Сочи, 1–10 окт. 2014 г.; Национальный исследовательский ун-т «Высшая школа экономики». – М., 2014. – С. 27–29.

### References

1. Ievleva I.V. *Methods of teaching psychology in the system of vocational training of students of a technical college*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Voronezh, 1998. P. 175. [in Russian].
2. Kozlov N.V. *Methods of teaching psychology at the technical college. Teaching aid*. Tomsk: Izd-vo TPU, 2005. P. 110. [in Russian].
3. Lushin P.V. EMDR Sense Psychotherapy (Desensitization and study of EMDR injuries via eye movements). *Journal Practicheskogo Psychologa*. 2000. № 6. P. 85–90. [in Russian].
4. Petrovsky A.V., Brushlinskiy A.V., Zinchenko V.P. *General Psychology*. M.: Prosveshchenie, 1986. P. 464. [in Russian].
5. Yashchenko R.V., Sitnikova O.I., Anufrieva E.V. *Psycho diagnostics and training activities with the use of computer technology. Innovatsii na osnove informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii*. M., 2014. P. 27–29. [in Russian].

#### Сведения об авторах:

**Солянкина Людмила Егоровна**,  
Доктор психологических наук,  
профессор,  
Международный славянский институт,  
Волгоградский филиал  
Международного славянского института  
г. Волгоград, Российская Федерация.  
*E-mail*: 116126@mail.ru

**Ященко Роман Викторович**,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра истории, культуры и социологии,  
Волгоградский государственный технический  
университет,  
г. Волгоград.  
Российская Федерация  
*E-mail*: roman-x69@mail.ru

#### Information about the authors:

**Solyankina Lyudmila Egorovna**,  
Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor of the International  
Slavonic Institute,  
Director, Volgograd branch  
of the International Slavic Institute,  
Volgograd, Russia.  
*E-mail*: 116126@mail.ru

**Yashchenko Roman Viktorovich**,  
Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor,  
Department of History, Culture  
and Sociology,  
Volgograd State Technical University,  
Volgograd, Russia.  
*E-mail*: roman-x69@mail.ru



## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены наиболее эффективные формы работы по формированию толерантного отношения учащихся, педагогов и родителей к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивном образовании; варианты проведения интерактивных уроков в инклюзивных и обычных классах с использованием методов арт-терапии, сказкотерапии, сюжетно-ролевой игры.

*Ключевые слова:* дети с ОВЗ, инклюзивное образование, ребёнок-инвалид, школьное пространство, младший школьник, толерантность, педагогическая толерантность, толерантное отношение.

L.P. Fetaliyeva, N.A. Yusupov

## FORMATION OF THE TOLERANT ATTITUDE TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

The article presents the most effective forms of work on the formation of a tolerant attitude of students, teachers and parents to the younger students with disabilities in inclusive education; options for interactive lessons in inclusive and regular classes with the use of methods of art therapy, fairytale therapy and plot-role-playing games.

*Key words:* children with HIA, inclusive education, a child with a disability, school space, junior high school student, tolerance, teaching tolerance, tolerant attitude.

Инклюзивное образование сегодня в научно-педагогической литературе рассматривается как процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных школах [2].

*Инклюзивное образование* – это целая философия взглядов, и уместить её в одну фразу невозможно [4]. Но мы, современные педагоги, должны об этом знать, иметь об этом представление и своё мнение.

В настоящее время национальная образовательная политика в нашей стране нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования. Это нашло отражение в законе «Об образовании

РФ», федеральной целевой программе «Доступная среда» (2011–2015 гг.) [8].

Минздравсоцразвития России в рамках программы «Доступная среда» (2011–2015 г.) осуществил коммуникационную кампанию «Люди так не делятся» (2011 г.).

Главная цель государственной программы «Доступная среда» – формирование толерантного отношения к инвалидам в коммуникационном аспекте. В 2011 г. Минздравсоцразвитием России был проведен первый этап кампании. В рамках программы прошли мероприятия, связанные с обустройством городов и рабочих мест.

В данной программе прописано: «Люди бывают пунктуальные, романтичные, аккуратные, ранимые. Но их нельзя разделить на инвалидов и не инвали-



дов, потому что люди так не делятся».

Право ребенка с ОВЗ на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации инклюзивного обучения их с нормально развивающимися сверстниками.

Однако в нашем обществе существует целый ряд проблем, связанных с включением ребенка-инвалида в школьное пространство по месту жительства:

- отсутствие доступной среды и технических средств реабилитации, облегчающих образовательный процесс для младших школьников с особыми образовательными потребностями;

- отсутствие знаний, соответствующей подготовки и методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения;

- неготовность широкой общественности признавать право младшеклассника с ограниченными возможностями здоровья на получение образования его в среде своих здоровых сверстников;

- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;

- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;

- трудности социально-психологической адаптации младших школьников с ОВЗ;

- проблема неприятия младших школьников с ОВЗ участниками образовательного процесса.

В связи с этим, одной из центральных задач в развитии любого образовательного учреждения по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагогов, специалистов, родителей *педагогической толерантности*, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ОВЗ [5].

Толерантность выражается в готовности принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В первую очередь она

предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Культура толерантности в повседневной жизни возможна только при освобождении взаимоотношений взрослых и детей от любых интолерантных отношений.

Толерантность – это не только милосердие, терпимость, главное – это уважение прав человека. Это признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность [3].

Работу по формированию толерантности необходимо проводить со всеми участниками образовательного процесса в следующих целевых группах:

- педагоги и специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог), работающие с детьми;

- родители (законные представители);

- воспитанники, обучающиеся.

Работу по формированию толерантного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями необходимо проводить повсеместно и на самых разных уровнях с привлечением внимания широких слоев общественности, представителей администраций разных рангов, работников социальных служб, СМИ. Большую роль в этом может сыграть деятельность просветительского характера (научные конференции и семинары, круглые столы, публикации материалов в периодической печати), организация курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов разного профиля для работы в условиях смешанной системы образования, изучение зарубежного опыта в сфере социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями. И, безусловно, такая работа должна проводиться в каждой общеобразовательной школе.

Толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий успешной реализации в будущем потенциала личности. Важную роль в формировании толерантной личности играет школа, именно в ней ребенок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного, терпимого отношения к окружающим людям. [6].

Совместное обучение с особыми детьми способствует развитию таких необходимых навыков и личностных качеств обучающихся, как: социальная компетентность, толерантность, навыки решения межличностных проблем, уверенность в своих силах, самоуважение. В процессе совместных мероприятий дети учатся обсуждать проблему, слушать и слышать другое мнение, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путем переговоров, прислушиваясь к мнению оппонента. В итоге, они учатся признавать право любого человека быть «другим».

С этой целью социальным педагогам необходимо проводить в образовательных учреждениях занятия с детьми по воспитанию толерантного отношения здоровых детей к детям с ОВЗ. С учетом возраста детей специалисты могут организовать ролевые игры, проигрывать ситуации, обсуждать, как преодолеть барьеры и сделать так, чтобы можно было учиться вместе.

Логика и технология обучения толерантности в зависимости от специфики основного вида деятельности обучаемых будет разной. Так, поскольку у дошкольников и младших школьников в деятельности, как известно, преобладает эмоциональный компонент, работать с ними логично с учетом этого факта.

Для младших школьников важно использовать эмоционально-ориентированную технологию, направленную в первую очередь на снятие отрицательных эмоций и напряженных состояний детей. Помогая в этом друг другу, дети сближаются, они ощущают реальную поддержку, чувствуют доверие друг к другу. На этом фоне постепенно исчезает эмоциональная неприязнь между отдельными деть-

ми, они перестают остро реагировать на существующие различия между ними, становятся более толерантными на эмоциональном уровне. Методически правильно в эти моменты предложить детям какие-то новые знания, рассказать о том, насколько важным для человека оказывается умение понимать других людей и на этой основе проявлять к ним толерантность. И лишь опираясь на это, детям можно предлагать какую-то совместную деятельность или использование новых, толерантных форм поведения в привычной для них учебной или игровой деятельности.

Работа социального педагога по формированию толерантного отношения к младшим школьникам с ОВЗ может осуществляться путем проведения интерактивных уроков в инклюзивных и обычных классах с использованием методов арт-терапии, сказкотерапии, сюжетно-ролевой игры, которые способствуют формированию толерантного отношения к окружающим, развивают коммуникативные умения.

Так, например, можно провести игровое занятие по сюжету сказки Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок». Учащимся на данном занятии предложить изобразить обитателей птичьего двора. Им предоставляется возможность представить себя в роли «гадкого утенка» и понять чувства героя сказки, которого отвергают только потому, что он выглядит не так, как все, и описать свои переживания. Кроме того, учащиеся должны побывать и в роли обидчиков «гадкого утенка» и объяснить, почему они не приняли «утенка». В конце занятия ребятам можно предложить придумать другое развитие событий сказки в условиях принятия утенка обитателями птичьего двора [7].

Другой вариант проведения занятия – младшеклассникам необходимо просмотреть или прочитать сказку Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок». Чтение (просмотр) сказки можно дать как домашнее задание за 1–2 дня до урока. На занятие учащиеся приносят рисунок к сказке «Гадкий утенок», где они изобразили ситуацию, в которой они больше всего переживали за утенка. Наиболее выразительные рисунки дети комментируют. После необходи-

мо обсудить с детьми сказку. В конце занятия можно предложить ребятам вместе создать «дерево толерантности», где учащиеся отобразят свое отношение к детям с ОВЗ.

На занятиях детей можно познакомиться с разными сторонами жизни слепых и слабовидящих людей. Рассказать историю возникновения азбуки Брайля, ее значение, познакомить с особенностями обучения слабовидящих детей в современном мире. После нужно обязательно провести комплекс игр, в ходе которых детям предлагается выполнять различные задания с завязанными глазами, используя только тактильные ощущения. В ходе этих игр школьники могут прочувствовать, насколько трудно людям с ОВЗ адаптироваться в обществе без посторонней помощи.

В своей деятельности социальный педагог должен использовать разнообразные формы и методы взаимодействия с детьми, способствующие созданию доверительных отношений, доброжелательной атмосферы, помогать росту самооценки у детей, приобретению навыков толерантного поведения.

Усилия администрации и педагогического коллектива общеобразовательной школы, осуществляющего инклюзивное образование, в первоначальный период должны быть направлены на преодоление отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии.

При формировании толерантного отношения учащихся, педагогов и родителей к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании можно выделить следующие направления:

1. *Мониторинг общественного мнения по проблемам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, отношения к людям с инвалидностью* [1]. На основе данных, полученных по результатам опросов, анкетирования родителей, педагогов, необходимо оценить условия реализации инклюзивного (интегрированного) обучения, негативные моменты, риски, степень удовлетворенности участников образовательного про-

цесса. Полученная информация может быть положена в основу планирования деятельности конкретной общеобразовательной организации. В годовой план работы школы нужно включить мероприятия, направленные на формирование позитивного отношения учащихся, педагогов, родителей к инклюзивному образованию; в анализах работы организацией образования за учебный год должна быть отражена результативность проведенных мероприятий.

2. *Организационная деятельность*, в рамках которой в качестве подобных мероприятий могут выступать: проведение праздников, конкурсов, социальных акций, позволяющих привлечь внимание к проблеме доступности образования детям с ограниченными возможностями, реализации социальных проектов, направленных на формирование толерантного отношения к лицам с особыми нуждами. Кроме того, необходимо организовать работу с педагогами по повышению их квалификации, планировать соответствующие мероприятия в рамках работы методического объединения школы. Важное место отводится организации культурно-просветительских и познавательных мероприятий для детей и их родителей (школьные праздники, утренники, выставки детского творчества, фотоэкспозиции, культпоходы, экскурсии).

3. *Информационная деятельность* предполагает пополнение материалов по данной проблеме на стендах, в информационных уголках, на электронном сайте школы, подготовку публикаций в СМИ и в газете школы, выступления на родительских собраниях, позволяющие влиять на отношение к детям с ограниченными возможностями.

4. *Работа с родительским комитетом*. Родительский комитет с помощью администрации и педагогов школы содействует объединению родителей класса или группы в единый, дружный коллектив единомышленников, формированию адекватных отношений как между самими родителями, так и между детьми. Необходимо продумать работу по созданию клубов, детских объединений с участием родителей. Одной из важнейших форм работы

в этом направлении является создание библиотеки для родителей и привлечение их к чтению рекомендуемой специалистами литературы.

Наиболее эффективными формами работы по формированию толерантного отношения учащихся, педагогов и родителей к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании являются:

- организация специальных семинаров, собраний с обязательной демонстрацией различной наглядности

(видеоматериалы, презентация и др.);

- проведение деловых игр и тренингов по проблеме формирования у участников позитивного образа человека с инвалидностью, снятия негативных установок, обучения формам позитивного взаимодействия с людьми, имеющими инвалидность и др.;

- планирование и проведение курсов повышения квалификации, на которых педагоги изучают методы работы в условиях инклюзии, обмениваются опытом работы и т.д.

### Библиографический список

1. Айдарбекова, А.А. Организационные основы формирования позитивной культуры инклюзивной школы [Текст] / А.А. Айдарбекова. – Алматы, 2013.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование. Вып. 1. [Текст] / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Декларация принципов толерантности: утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. [Электронный ресурс] // Толерантность – гармония в многообразии. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
4. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся [Текст] / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. – 2008. – № 6. – 3–6.
5. Кленова, Н. В. Как воспитать толерантность [Текст] / Н. В. Кленова // Дополнительное образование. – 2006. – № 3. – С. 17–22.
6. Степанов, П. Как воспитать толерантность? [Текст] / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9. – С. 91–97.
7. Столганова, Л.В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности) [Текст] / Л.В. Столганова. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 128 с.
8. Феталиева, Л.П. Опыт инклюзивного образования в России и за рубежом [Текст] / Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования» / Л.П. Феталиева. – Махачкала, 2015.

### References

1. Aydarbekova A.A. *Organizational bases of forming positive inclusive school culture*. Almaty, 2013. [in Russian].
2. Alekhine S.V., Semago N.Y., Fadina A.K. *Inclusive education. Issuen1*. M.: Tsentr “Shkolnaia kniga”, 2010. [in Russian].
3. *Declaration of Principles on Tolerance: approved. Resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO on November 16, 1995*. [electronic resource] <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> [in Russian].
4. Zagumennov Y.L. Inclusive education: the creation of equal opportunities for all students *Minskaiia shkola segodnia*, 2008. № 6. [in Russian].
5. Klenow N.V. How to train tolerance. M.: *Dopolnitelnoie obrazovanie*, 2006. № 3. P. 17–22. [in Russian].
6. Stepanov P. How to train tolerance? *Narodnoie obrtazovanie*. 2001, № 9. [in Russian].
7. Stolganova L.V. *Form periods, talks to primary school students and adolescents ( tolerance training)*. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006. [in Russian].
8. Fetalieva L.P. The experience of inclusive education in Russia and abroad. *Aktualnyie problemy pedagogiki i psichologii nachalnogo obrazovania*. Makhachkala, 2015. [in Russian].



**Сведения об авторах:**  
**Феталиева Лаура Платовна,**  
Кандидат филологических наук,  
старший преподаватель,  
кафедры педагогики и психологии  
начального образования,  
Дагестанский государственный  
педагогический университет,  
г. Махачкала.  
*E-mail:* laura-p888.@mail.ru

**Юсупов Насиб Абдулмагомедович,**  
кандидат педагогических наук,  
ст. преподаватель,  
кафедры физического воспитания,  
Дагестанский государственный  
педагогический университет,  
Махачкала.

**Information about the authors:**  
**Fetalieva Laura Platovna,**  
Candidate of Philology,  
Senior lecturer,  
Department of pedagogy  
and psychology of primary  
education  
Dagestan State Pedagogical University  
Makhachkala. Russia.  
*E-mail:* laura-p888.@mail.ru

**Yusupov Nasib Abdulmagomedovich,**  
Candidate of Pedagogics,  
Senior lecturer  
in Physical Training  
Dagestan State Pedagogical  
University  
Makhachkala. Russia.

УДК 4Р-2  
ББК 81.411.2-212

*З.Ф. Юсупова*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

В статье рассматриваются особенности изучения имен существительных в функционально-семантическом аспекте применительно к обучению русскому языку как неродному учащиеся-билингвов (татар). В процессе усвоения категорий рода, числа и падежа имен существительных учащиеся-билингвы сталкиваются с трудностями, обусловленными расхождениями в грамматическом строе русского (изучаемого) и родного (татарского) языков. Автор считает, что знакомство с функциональными характеристиками (в частности, с текстообразующими функциями) имен существительных целесообразно осуществлять параллельно с усвоением лексико-грамматических особенностей существительных.

*Ключевые слова:* русский язык как неродной, имя существительное, линвометодика, функционально-семантический, учащиеся-билингвы.

*Z.F. Yusupova*

## **FUNCTIONAL SEMANTIC ASPECTS IN THE STUDY OF NOUNS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE**

The study of nouns in the functional semantic aspect in relation to learning Russian as a second language students bilingual (Tatars) is discussed. In the process of mastering the categories of gender, number and case of nouns bilingual students are facing difficulties due to differences in grammatical structure Russian (under study) and mother (Tatar) language. The author believes that familiarity with



functional habits (especially with text-forming functions) nouns advisable to carry out in parallel with the mastery of lexical and grammatical features of nouns.

*Key words:* Russian as a second language, noun, linguistic methodology, functional-semantic, pupils Bilingual.

В современной лингвометодике вопросы изучения имен существительных в функционально-семантическом аспекте применительно к обучению русскому языку как неродному учащимся-билинггов (татар) считаются одними из актуальных. В процессе усвоения категорий рода, числа и падежа имен существительных учащиеся-билингвы сталкиваются с трудностями, обусловленными расхождениями в грамматическом строе русского (изучаемого) и родного (татарского) языков. Считаем, что знакомство с функциональными характеристиками (в частности, с текстообразующими функциями) имен существительных целесообразно осуществлять параллельно с усвоением лексико-грамматических особенностей существительных.

Имена существительные отличаются от других частей речи своей частотностью, распространенностью, богатым лексическим составом. Кроме того, они в контексте могут замещаться местоимениями (В.В. Бабайцева [3], Н.С. Болотнова [5], М.В. Панов [11], Н.М. Шанский [16], Н.Ю. Шведова [17], Н.А. Янко-Триницкая [19] и др.)

И в лингвистике, и в лингвометодике актуальным остается вопрос исследования имен существительных в аспекте их текстового функционирования. В связи с этим в процессе обучения русскому языку является обоснованным опора на функциональный подход, который предполагает рассмотрение функциональных признаков грамматических единиц в структуре текста (см.: О.В. Алексева [1]; М.М. Бахтин [4]; Н.А. Ипполитова [8]; Л.А. Ходякова [13], Л.И. Величко [6], А.П. Еремеева [7], А.Ю. Купалова [9], Л.З. Шакирова [14; 15], З.Ф. Юсупова [18] и др.).

Имена существительные составляют почти половину лексики русского языка, обладают богатой системой грамматических категорий. Например, выявлено, что употребление имен существитель-

ных придает художественному описанию детальность, позволяет зримо и образно представить образ, персонаж, место действия. Кроме того, имена существительные являются основой для изобразительно-выразительных средств. Имена существительных мужского и женского рода используются при олицетворении как прием во многих поэтических текстах (см.: [10; 12]).

В тексте имена существительные выполняют важнейшие текстообразующие и стилистические функции, создают тематическую, пространственную и временную целостность текста.

Изучение имен существительных в процессе обучения русскому языку как неродному базируется на лексико-грамматических и функциональных признаках данной части речи. В школьном курсе морфологии имена существительное занимают особое место. Знакомство с системой частей речи начинается именно с них, с самой объемной, распространенной и частотной части речи. Осознание лексико-грамматических свойств имен существительных начинается с того, что учащиеся должны получить представление о том, что имена существительные в русском языке имеют общее предметное лексическое значение. С первых уроков изучения имен существительных учащиеся-билингвы должны осознать, что «одним из наиболее характерных признаков существительного является свойство выражать предметность грамматическими и словообразовательными средствами» [14, с. 233]. Нередко у школьников складывается узкое ограниченное восприятие обобщенного понятия «название предмета», они обычно отождествляют его с понятием вещи или предмета в повседневной жизни, не принимая во внимание то, что имена существительные могут обозначать и абстрактные понятия.

Наиболее характерным морфологическим признаком имен существитель-

ных в русском языке является грамматическая категория рода.

Категория рода представляет для учащихся-билингвов (татар) большие трудности, которые обусловлены особенностями грамматического строя родного языка учащихся: в татарском языке, как и в других тюркских языках, категория рода отсутствует. Многие ошибки учащихся в согласовании прилагательных, порядковых числительных, некоторых разрядов местоимений, а также глаголов прошедшего времени объясняются незнанием рода существительных. Родовые различия в указанных частях речи, в отличие от существительных, являются синтаксической формой выражения согласования, поскольку подчинены роду того существительного, с которым они употреблены. При этом имя существительное занимает господствующее положение: от его родового признака зависит родовой признак прилагательного, числительного, местоимения и т.д. Поэтому усвоение рода имен существительных становится необходимой базой для правильного употребления других частей речи. Однако трудность усвоения рода обусловлена не только особенностями родного языка учащихся, но и сложностью выражения самой категории рода существительных в русском языке. В русском языке родовые различия существительных выражаются 1) лексическим способом: *мать – отец; бабушка – дедушка; петух – курица*; 2) словообразовательными аффиксами: *ученик – ученица; лев – львица; спортсмен – спортсменка*; 3) грамматическим способом: морфологически: *мальчик, трамвай, дом, земля, тетрадь, окно, море, время*; синтаксически: *большая умница – большой умница* и др. Поэтому с методической точки зрения, считаем целесообразным при изучении категории рода в 5 классе имена существительные вводить в составе словосочетаний и предложений, чтобы учащиеся могли видеть, какие слова согласуются с данными существительными и какие окончания они приобретают в зависимости от рода существительного. На практике нередко для тренировки используются отдельные существительные, и у учащихся

не формируется представление о том, что имя существительное выступает как стержневое (опорное) слово по отношению к другим словам (частям речи), которые с ним согласуются.

С категорией рода в русском языке тесно связана категория одушевленности/неодушевленности. В русском языке семантического разграничения одушевленности/неодушевленности недостаточно, поэтому при определении одушевленности ведущим становится грамматический признак: у одушевленных существительных во множественном числе (а у существительных мужского рода в единственном числе) форма винительного падежа совпадает с формой родительного, а у неодушевленных – с формой именительного падежа. Понимание этой закономерности учащимися позволит избежать ошибок типа «*вижу отца*» *вм. вижу отца*; «*вижу сестра*» *вм. вижу сестру*. Так, отсутствие категории рода, специфика в выражении одушевленности/неодушевленности в родном языке может быть причиной интерферентных ошибок учащихся в обучении русскому языку как неродному.

Наличие большого количества значений и различных форм выражения падежей также вызывает затруднения у учащихся. С некоторыми трудностями они овладевают предложными конструкциями, поскольку, например, в родном (татарском) языке учащихся нет предлогов, а их значение передается разными средствами (последлогами, аффиксами, падежной формой) (см.: [2; 15]).

Категория числа в русском языке также характеризуется специфическими особенностями значения и употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. Затрудняет учащихся и наличие в русском языке имен существительных, употребляющихся только в форме ед. числа или только в форме мн. числа. В татарском языке данное явление отсутствует.

Знакомство с функциональными характеристиками имен существительных рекомендуется осуществлять параллельно с усвоением лексико-грамматических признаков. Уже на первых уроках по

изучению имен существительных целесообразно показать особенности употребления имен существительных в тексте, ввести понятие «текстообразующая функция», под которой понимается «способность единиц языка участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию» [9, с. 125]. Так, учащиеся могут знать, что существительное обозначает предмет, может быть собственным и нарицательным, одушевленным и неодушевленным, принадлежит к одному какому-то роду, изменяется по падежам и числам, в предложении может выполнять синтаксические функции всех членов предложения. Однако при этом не имеют понятия о том, какую важную текстообразующую функцию существительные выполняют. На конкретных текстах можно показать, как имена существительные могут вы-

ступать средством межфразовой связи в качестве лексического повтора, синонимической замены и др. Изучение имен существительных, как и других грамматических единиц, на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений не обеспечивает полного описания их функциональных свойств. Создавая собственные высказывания, учащиеся не всегда ясно представляют себе, что значит правильно, целесообразно использовать имена существительные, каково их «поведение» в тексте в зависимости от типа, стиля речи и жанрового своеобразия.

Резюмируя, вышесказанное можно отметить, что в процессе овладения вторым (неродным) языком учащиеся-билингвы наряду с лексико-грамматическими особенностями имен существительных должны усвоить и их функциональные признаки, то есть текстообразующие функции. Это будет способствовать пониманию и осознанию того, какую важнейшую роль имена существительные выполняют в различных текстах.

### Библиографический список

1. Алексеева, О.В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка [Текст] / О.В. Алексеева. – М.: Изд-во МГОУ, 2010. – 186 с.
2. Бакеева, Н.З. Методика обучения морфологии русского языка в татарской школе [Текст] / Н.З. Бакеева. – Казань: Тат.кн.изд-во, 1961. – 294 с.
3. Бабайцева, В.В. Местоимение это и его функциональные омонимы [Текст]: монография / В.В. Бабайцева. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 168 с.
4. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Текст] // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 281– 308.
5. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста [Текст]: методическое пособие / Н.С. Болотнова. – Томск: UFO-Press, 2002. – 64 с.
6. Величко, Л.И. Работа над текстом при изучении русского языка: пособие для учителя [Текст] / Л.И. Величко. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
7. Еремеева, А.П. Роль образцового художественного текста в обучении связной речи [Текст] / А.П. Еремеева // Русская словесность. – 1999. – № 4. – С. 72–76.
8. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. [Текст] / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
9. Купалова, А.Ю. Текст в занятиях родным языком [Текст]: сб. задач и упражнений для 5–6 классов / А.Ю. Купалова. – М.: Флинта: Наука, 1996. – 272 с.
10. Нуруллина, Г.М. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов (татар) при изучении категории рода русского языка: [Текст] / Г.М. Нуруллина: автореф. дис. ... к.п.н. – Казань, ТГПУ, 2010. – 24 с.
11. Панов, М.В. Позиционная морфология русского языка [Текст] / М.В. Панов. – М.: Наука, Школа «Языки русской культуры», 1999. – 275 с.

12. Хайрутдинова, Г.А. Категория рода существительных в зеркале типологии языковых знаков [Текст] / Г.А.Хайрутдинова // Филология и культура. – 2015. – № 1(39). – С. 101–105.
13. Ходякова, Л.А. Лингвокультуроведческий анализ текста на уроке-проекте [Текст] / Л.А. Ходякова // Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 3–10.
14. Шакирова, Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе [Текст] / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 1999. – С. 227–286.
15. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) [Текст] / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 352 с.
16. Шанский, Н.М. Филологический анализ художественного текста: книга для учителя [Текст] / Н.М. Шанский, Ш.А. Махмудов. – М.: Русское слово – РС, 2010. – 256 с.
17. Шведова, Н.Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства [Текст] / Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1998. – 176 с.
18. Юсупова, З.Ф. Именные части речи в учебно-научном дискурсе: лингвометодический аспект [Текст] / З.Ф. Юсупова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – № 3. – 2014. – С. 193–201.
19. Янко-Триницкая, Н.А. Русская морфология [Текст] / Н.А. Янко-Триницкая. – М.: Рус. яз., 1989. – 236 с.

### References

1. Alekseeva O.V. *The functional principle of the study of the morphology of the school course of Russian*. М.: izdatelstvo Moscovskogogosudarstvennogo otkrytogo universiteta, 2010. P. 186. [in Russian].
2. Bakeeva N.Z. *Methods of teaching morphology of Russian language in the Tatar school*. Kazan: Tat.kn.izd, 1961. [in Russian].
3. Babaytseva V.V. *Pronoun it and its functional homonyms*. М.: Flinta: Nauka, 2014. [in Russian].
4. Bahtin M.M. The problem of text in linguistics, philology and other humanities. Experience of philosophical analysis. *Esthetika slovesnogo tvorchestva*. М., 1979. P. 281–308. [in Russian].
5. Bolotnova N.S. *Text activity at lessons of Russian literature: methods of linguistic analysis of a literary text*. Tomsk: UFO-Press, 2002. [in Russian].
6. Velichko L.I. *Work on the text in the study of the Russian language: A Handbook for Teachers*. М.: Prosveshchenie, 1983. [in Russian].
7. Ereemeeva A.P. The role model of the art text in training of coherent speech. *Russkaia literatura*. 1999. -№4. P.72-76. [in Russian].
8. Ippolitova N.A. *The text in the Russian language teaching in schools*. М.: Flint, Nauka, 1998. [in Russian].
9. Kupalova A.Y. *The text in the native language classes: Collection of tasks and exercises for 5–6 classes*. М.: Nauka, 1996. [in Russian].
10. Nurullina G.M. *Formation linguo-cultural bilingual competence of pupils (Tatars) in the study of the category of gender in Russian*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education).Kazan, 2010. [in Russian].
11. Panov M.V. *Positional morphology of Russian language*. М.: Science, Shkola "Yazyki Russkoi Kultury", 1999. [in Russian].
12. Khairutdinova G.A. The category of gender of nouns in the mirror typology of linguistic signs. *Philologia i kultura*. 2015. № 1 (39). P. 101-105 [in Russian].
13. Khodyakova L.A. Linguo-cultural analysis of the text in class. *Russkii yazyk v shkole*. 2012. № 4. P. 3–10. [in Russian].
14. Shakirova L.Z. *Fundamentals of methods of teaching the Russian language in schools Tatar*. Kazan: Magarif, 1999. P. 227 – 286. [in Russian].
15. Shakirova L.Z. *Methods of teaching of the Russian language (on a material of national schools)*. SPb: Prosveshchenie; Kazan: Magarif, 2003. [in Russian].
16. Shansky N.M. *Philological analysis of literary text: a book for the teacher*. М.: Russkoie slovo – RS, 2010. [in Russian].
17. Shvedova N.Y. *The pronoun and meaning. Class of Russian pronouns and their opened semantic space*. М.: Azbukovnik, 1998. [in Russian].
18. Yusupova Z.F. *Nominal parts of speech in teaching and scientific discourse: linguistic and methodical aspect*. Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. № 3. 2014. P. 193–201. [in Russian].
19. Janko-Trinititskaya N.A. *Russian morphology*. М.: Ruuskii yzyk, 1989. [in Russian].



**Сведения об авторе:**

**Юсупова Зульфия Фирдинатовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра русского языка  
и прикладной лингвистики  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет,  
г. Казань.  
*E-mail:* Usupova.Z.F@mail.ru

**Information about the authors:**

**Yusupova Zulfiya Firdinatovna,**  
Candidate of Sciences (Education), Associate  
Professor,  
Department of Russian Language and Applied  
Linguistics,  
Kazan (Volga) Federal University,  
Kazan, Russia.  
*E-mail:* Usupova.Z.F@mail.ru

**УДК 371**  
**ББК 74.00**

*Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

В статье рассматриваются инновационные виды педагогического сопровождения (тьюторство, модерация, супервизия) как педагогические феномены, приведены их авторские трактовки, представлены сущностные особенности и границы применимости в условиях современного образования.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, тьютор, модератор, супервизор, тьюторство, модерация, супервизия,

*E. V. Yakovlev, N. O. Yakovleva*

## **INNOVATIVE WAYS OF PEDAGOGICAL SUPPORT**

Innovative ways of pedagogical support (tutoring, moderation and supervision) are discussed as pedagogical phenomena. Author's interpretations are proposed. Essential peculiarities and applicability in current education are shown.

*Key words:* pedagogical support, tutor, moderator, supervisor, tutoring, moderation, supervision.

Повышение требований к современной системе образования и ее результатам предполагает расширение инновационных форм работы, изменение способов взаимодействия, выполнение функций, не свойственных канонам традиционной педагогической деятельности. К таким новациям в последние десятилетия, прежде всего, относятся различные виды сопровождения, осуществляемого педагогом: тьюторство, модерация, супервизия и др. Эти и другие виды сопровождения являются заимствованными из других областей научного знания и практики и требуют специального исследования в отношении оценки их принципиальной

применимости к использованию в сфере образования и выявления сущностных характеристик, содержания, требований к использованию. При этом большинство из них к настоящему времени уже имеет самостоятельный статус и уникальное место в образовательном процессе.

Само по себе педагогическое сопровождение, проявляющееся в зависимости от специфики организуемого взаимодействия в виде тьюторства, модерации или супервизии, обладает целым рядом атрибутивных характеристик. Например, педагогическое сопровождение:

- реализуется педагогами в образовательном процессе;

- предполагает проявление активности, оказывающей влияние на другой (сопровождаемый) процесс;
- обладает управленческой природой, которая проявляется в направляемой поддержке следованию по заданной траектории;
- имеет адресно-контекстный характер, активизируется и содержательно наполняется при отклонении от заданной траектории;
- требует создания особой среды, обеспечивающей принципиальную возможность реализации сопровождаемого процесса и оказания влияния на него;
- не существует без сопровождаемого процесса, существует только на его фоне;
- предусматривает непрерывный мониторинг развертывания сопровождаемого процесса в соответствии с заданной траекторией.

Учитывая указанные позиции, и рассматривая педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен, обладающий существенной спецификой, мы его трактуем следующим образом: педагогическое сопровождение – это педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [6, с. 47].

Таким образом, педагогическое сопровождение носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в исследовании его инновационных для современной системы образования видов: тьюторства, модерации или супервизии.

Представим наше понимание каждого из них.

Тьюторство, как самостоятельное направление практической деятельности человека, имеет длительную историю и широкое распространение. Его исследованием занимались не только зарубежные, но и российские ученые.

Среди них О.И. Дмитриева, Т.М. Ковалева, Ю.А. Лях, М.Ю. Чередилина, и др.

Словарь иностранных слов [5] дает следующее определение: «тьютор – это куратор, опекун, воспитатель в учебном заведении; индивидуальный научный руководитель студента». По справедливому мнению основоположника современной отечественной концепции тьюторства Т.М. Ковалевой, тьюторское сопровождение, следует трактовать как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [2, с. 237].

Данная трактовка позволяет рассматривать тьюторство в аспекте специализированной индивидуализированной помощи формирующейся личности, предусматривающей опору на успешный опыт тьютора, его мировоззренческие установки и предметно-практическое взаимодействие. Тьюторское сопровождение – это не бессодержательное следование около личности и оказание ей точечной помощи: работа тьютора – профессионального педагога – всегда имеет цель и основывается на четком понимании способов ее достижения. В таком контексте основная задача тьютора и организуемого им сопровождения сводится к введению личности (тьюторанта) в определенную среду, к которой она стремится (социальной, профессиональной, учебной, экономической, международной и др.) через предоставление ему соответствующих знаний, умений, демонстрацию стереотипов поведения, актуализацию личностных качеств, ценностных ориентаций и способностей.

Реализуется тьюторское сопровождение, как отмечается в современной научной литературе [2], в четырех основных направлениях: информационном (обогащение тьюторанта сведениями, необходимыми для его личностного продвижения), организационном (создание условий для успешной самореализации личности), диагностическом (монито-

ринг наблюдаемых изменений и их соответствия заданной траектории) и коммуникативном (доверительное общение с тьютором, обсуждение возникающих проблем). Соглашаясь в целом с указанной позицией, считаем важным отметить еще одно направление деятельности современного тьютора – инновационно-исследовательское, предусматривающее непрерывное самосовершенствование, поиск инновационных способов взаимодействия и формирование у самого тьютора исследовательской направленности выполняемой деятельности.

Итак, ключевой характеристикой тьютора, профессионально оказывающего позитивное влияние на личность, является его богатый жизненный и профессиональный опыт и авторитетность, благодаря которым и возникают доверительные отношения между тьютором и тьюторантом, позволяющие первому раскрыть особенности и содержательное многообразие среды, в которую вводится личность, показать на личном примере перспективы продвижения в ней, а второму – освоить и присвоить их, положившись на реальный опыт тьютора. Все это способствует улучшению психологической комфортности, снижению риска ошибок и быструю адаптацию личности в новых условиях.

Модерация также является новым для современного образования видом педагогического сопровождения.

Традиционный контекст модерации предполагает деятельность по поддержанию порядка и контроля содержания коммуникативного поля. Он может проявляться в рамках публичных дискуссий или обсуждений, открытых для пользователей форумах в сети интернет. В этом случае роль модератора сводится к мониторингу соответствия публичных высказываний заданным правилам и редактированию всех обнаруженных несоответствий.

Комплексные исследования данного феномена осуществлялись Е.Н. Борисенко, С.А. Жезловой, Р.А. Кареловой, Ю.В. Маховой, А.В. Петровым, Т.П. Степановой, Т.И. Шукшиной и др. В научной литературе изучается модерация

общения, взаимодействия, конфликтов, прогнозирования, любви, здоровья и др.

Применительно к педагогической деятельности, предоставляющей широкие возможности для осуществления модерации, данный термин мы будем трактовать как вид педагогического сопровождения, координирующего содержание и направление развертывания коммуникативного взаимодействия участников. При этом ее основными функциями являются регулирование, направление, сдерживание, стимулирование, экспертирование, а успешность детерминруется учетом целого ряда принципов, к которым мы относим: принципы равноправия, активного участия, открытости, контекстности и др. Именно последний из перечисленных принципов обеспечивает гибкость модерации и оперативное вмешательство в коммуникативное взаимодействие при его отклонения от темы, содержания или нарушения других установленных правил.

Понимание потенциальных возможностей модерации привели современных исследователей к активным поискам способов ее использования в образовательном процессе (Е.Н. Агапова, Ю.П. Ветров, М.И. Губанова, А.Н. Слижевская и др.). Анализ существующих работ позволил нам выделить специфические сущностные особенности модерации, обуславливающие ее самостоятельный статус и закрепление в системе педагогических феноменов. Модерация:

- основывается на жестком соблюдении правил взаимодействия;
- реализуется в групповой деятельности, где обучающиеся могут проявлять коммуникативную активность и обмениваться мнениями;
- основывается на непрерывной обратной связи и сама носит непрерывный характер;
- организуется в рамках тренингов, учебных дискуссий, обсуждений проблем с целью сформировать общее мнение, взаимообучения;
- предусматривает активную самостоятельную деятельность обучаемых, что способствует формированию у них необходимых компетенций, овладению

умений работать с информацией, развитию творческого мышления.

В отличие от тьютора, деятельность которого предполагает опору на имеющийся опыт и его трансляцию при определении принимаемых решений, модератор дистанцируется от группы и не имеет права навязывать свой опыт для решения обсуждаемой проблемы: ориентация на опыт может осуществляться только при оценке сложившейся ситуации и выборе способов устранения несоответствий (конфликтов, отступления от темы, некорректных высказываний и др.).

Итак, модерация, как вид педагогического сопровождения коммуникативного взаимодействия, позволяет педагогу, координируя направление его развертывания, обеспечить самостоятельный коллективный поиск обучающихся в решении поставленной проблемы, создать бесконфликтную среду через соблюдение правил взаимодействия и вывести к достижению образовательных целей.

Помимо модерации и тьюторства, в последнее время распространение получила и супервизия. Этот термин традиционно используется в психиатрии и в переводе с английского означает «способность взгляда вглубь» [4, с. 212].

Основоположниками исследования проблемы супервизии считаются Дж. Винер, П. Дэвид, Р. Майзен, К. Рудестам, С.Г. Фоукс, З. Фрейд, А.К. Хесс, К.Юнг и др. В современной отечественной науке данная проблема изучается Г.В. Залевским, И.О. Кирилловым, С.А. Кулаковым, В.Ю. Меновщиковым, А.Б. Орловым, Е.А. Русских и др. Приложения концептуальных положений теории супервизии к проблемам современного образования приведены в работах Л.В. Ворониной, А.В. Карандеевой, Л.В. Моисеевой, А.В. Моложавенко, Т.Н. Страбахиной, В.А. Фокиным и др.

В понимании сущности супервизии мы будем придерживаться позиции А.К. Хесса, что это «насыщенное межличностное взаимодействие, основная цель которого заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим, супервизируемым, и попытал-

ся сделать последнего более эффективным в помощи людям» [цит. по 1, с. 38].

Проецируя данное понятие на область образования, будем трактовать супервизию как вид педагогического сопровождения, предусматривающий консультирование субъекта в оказании помощи формирующейся личности обучающегося.

Такое понимание супервизии обнаруживает ее потенциал в области профессиональной подготовки педагогических кадров, что, кстати, особо подчеркивается реализуемой в настоящее время концепцией модернизации педагогического образования в РФ. Так, для студентов педагогических университетов преподаватель в вузе или школьный наставник в период практики могут осуществлять супервизорскую функцию по формированию компетенций оказания помощи учащимся в будущем непосредственном взаимодействии. Аналогичные возможности имеются при подготовке будущих психологов, врачей, юристов, менеджеров и др. Кроме того, хорошо себя зарекомендовала и супервизия, реализуемая педагогами образовательных организаций в отношении родителей студентов, школьников, воспитанников детских садов. Результатом такого супервизорского взаимодействия педагога с родителем, у последнего формируется правильное представление об особенностях собственного ребенка и способах корректного с ним обращения, образуются особого рода родительские компетенции, улучшающие психологический климат в семье.

Такое специфическое содержание супервизии (оказание помощи оказывающему помощь) определяет особые формы работы: консультирование, беседа, наставничество, игра и др.

Как справедливо отмечают Е.В. Лавринович и А.Н. Молостова, главной задачей супервизора является создание «атмосферы доверия, безопасности, открытости, в которой становится возможным искреннее предъявление запроса супервизору» [3, с. 62]. Именно решение этой задачи способно обеспечить выполнение супервизором ключевых для образовательного процесса функций: обучающей,



воспитательной, развивающей, консультативной, управленческой, корректирующей, и оказать необходимое влияние на субъекта в отношении формирования его способности и готовности оказывать помощь другим людям.

Специфическими чертами супервизии мы считаем следующее:

- супервизия строится на тесном взаимодействии с супервизируемым;
- предусматривает учет особенностей не только супервизируемого, но и субъектов, на которых в дальнейшем он будет оказывать влияние;
- реализуется в группе или индивидуально, очно, заочно или очно-заочно;
- носит локальный характер, содержательно определяемый решаемой для супервизируемого проблемой;
- предусматривает творческий подход и реализуется только во взаимодействии.

Итак, супервизия является наиболее ответственным и сложным видом педагогического сопровождения, поскольку связана с обеспечением корректной помощи субъектам сразу двух уровней взаимодействия.

Обобщая вышеизложенное, отметим, несколько дополнительных позиций, позволяющих отграничить друг от друга рассмотренные виды педагогического сопровождения. Прежде всего, они отличаются по актуализационно-временному признаку: тьюторство – непрерывно и актуализировано на всем этапе и по всем направлениям работы с тьюторантом,

модерация – локальна, актуализируется в период открытой коммуникации, супервизия тоже носит локальный характер, но определяется он степенью решения проблемы подготовки супервизируемого к оказанию определенного рода помощи другому человеку (при этом нет ограничения рамками коммуникативного акта).

Подчеркнем еще одну немаловажную деталь в характеристике рассматриваемых нами видов сопровождения: их институциональную формализацию. Если тьютор, осуществляющий сопровождение личности при введении ее в определенную среду, имеет формально закрепленный статус в образовательной организации и широкие полномочия в решении любых проблем тьюторанта, то модератор – субъект локального вида взаимодействия (коммуникативного), не имеющий, как правило, должностного позиционирования в образовательном процессе, а супервизор, хоть и может иметь формализованный статус, но выполняет задачи консультационного плана и только тем, кто непосредственно осуществляет воздействие на формирующуюся личность.

Таким образом, тьюторство, модерация и супервизия являются самостоятельными видами педагогического сопровождения и обладают хорошим потенциалом для реализации в образовательном процессе, который в настоящее время еще подлежит осмыслению, апробации и распространению в массовой практике.

### Библиографический список

1. Воронина, Л.В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов [Текст] / Л.В. Воронина, Л.В. Моисеева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 36–40.
2. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
3. Лавринович, Е.В. Супервизия при подготовке ведущих психологических тренингов [Текст] / Е.В. Лавринович, А.Н. Молостова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4(71). – С. 58–68.
4. Мартинсоне, К.Э. Проблемы подготовки супервизоров в Латвии [Текст] / К.Э. Мартинсоне, И.Я. Михайлов, М. Закрижевска // Problems of education in the 21st century. – 2008. – № 6. – С. 211–216.
5. Словарь иностранных слов [Текст] / Зав. редакцией В.В. Пчелкина – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.

6. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Текст] / Н.О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 4. – 2012. – С. 46–49.

## References

1. Voronina L.V., Moiseeva L.V. Supervision as a leading method of scientific management in training post graduate students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2014, No 12, P. 36–40. [in Russian].
2. Kovaleva T.M., Kobyshcha E.I., Popova (Smolik) S.Yu. et al. “*Tutor*” job. M.-Tver, “SFK-office”, 2012, P. 246. [in Russian].
3. Lavrinovich E.V., Molostova L.N. Supervision in training the teachers for psychological trainings. *Konsultivnaia psikhologia i psikhoterapia*, 2011, No 4 (71), P. 58–68. [in Russian].
4. Martinsone K.E., Mikhailov I.Ya., Zakrizhevskaya M. Problems of training supervisors in Latvia. *Problems of education in the 21st century*. 2008. № 6. P. 211–216. [in Russian].
5. *Dictionary of foreign words*. M.: Rus. Yaz. 1989. P. 624. [in Russian].
6. Yakovleva N.O. Support as a pedagogical activity. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*. No 4. 2012. P. 46–49. [in Russian].

### Сведения об авторах:

**Яковлев Евгений Владимирович**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по информационным  
технологиям,  
Челябинский государственный  
педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: yakovlejev@cspu.ru*

**Яковлева Надежда Олеговна**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий НИЦ «Научный центр  
стратегических исследований  
проблем образования»,  
Челябинский государственный  
педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.  
*E-mail: yakovlevano@cspu.ru*

### Information about the authors:

**Yakovlev Evgeny Vladimirovich**,  
Doctor of Sciences (Education),  
Academic Title of Professor,  
Pro-Rector for Information  
Technologies,  
Chelyabinsk State Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: yakovlejev@cspu.ru*

**Yakovleva Nadezhda Olegovna**,  
Doctor of Sciences (Education),  
Academic Title of Professor,  
Head, Scientific strategic research  
center of the education problems,  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University,  
Chelyabinsk, Russia  
*E-mail: yakovlevano@cspu.ru*

УДК 371:371.015  
ББК 74.04:88.840

*С.А. Белоусова, Е.А. Шумилова*

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье рассматриваются научно-методические основания построения психологического компонента образовательного мониторинга на уровне образовательной организации.

*Ключевые слова:* психологический компонент образовательного мониторинга, психологическое измерение, научно-методические основания психологического измерения.

*S.A. Belousova, E.A. Shumilova*

## BASIC RESEARCH METHODOLOGY FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL FUNCTION IN EDUCATION MANAGEMENT

The scientific and methodological foundations for constructing a psychological component of educational monitoring at the level of the educational organization are discussed.

*Key words:* the psychological component of the educational monitoring, psychological dimension, scientific and methodological grounds of psychological measurement.

Масштабность психологической диагностической практики в сфере образования и невысокая реализованная ценность проводимых исследований составляют на очередном этапе в развитии службы практической психологии образования вернуться к уточнению научно-методического обоснования включения психологов в процессы информационно-обеспечения управления.

Как и любая целенаправленная деятельность, управление образованием предполагает наличие информации, необходимой для обоснований, выводов, прогнозов, т.е. управленческих решений. «Предметом информационного обеспечения управления образованием являются научные и прикладные аспекты технологий отграничения, сбора, обработки и оформления данных (сведений) о свой-

ствах образовательных систем, а также о протекании управленческих процессов и о соответствующих результатах» [4, с. 5]. При этом информация должна отвечать ряду требований: быть максимально полной по объему; объективной; предельно конкретной. В состав психологического информационного обеспечения управления образованием могут быть включены следующие сведения: директивные и нормативные документы по психологической службе образования; сведения об участниках образования, их взаимоотношениях; сведения о результатах функционирования образовательной системы. Последнее нуждается в уточнении с психологической точки зрения.

Педагог-психолог, как известно, «работает» с нормальным детством, за рамки которого вынесены все многообраз-

ные расстройства, нарушения и отклонения от нормального хода развития. Исследователи отмечают в рамках медико-биологической нормы множество трудностей психологического характера, которые необходимо своевременно обнаруживать и корректировать. Определение тех или иных особенностей психического развития или поведения детей как неблагоприятных, нежелательных, требующих коррекции, осуществляется двумя способами [1, с. 7]: с использованием критерия несоответствия их предъявляемым требованиям со стороны социально-культурного окружения (при нарушении функциональной нормы); на основании сравнения реального хода развития ребенка с оптимальным, т.е. максимально достижимым, уровнем в благоприятных условиях. Направленность прикладной психологии на контроль за полноценностью содержания и условий психического развития ребенка вытекает из онтогенетической теории. Ее основные послышки состоят в следующем.

Индивидуальные формы психической деятельности формируются на основе процесса овладения ребенком многообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметных практик, в мире в целом. Усвоение родового опыта деятельности – глубокий процесс, включающий в себя формирование потребностей и способностей ребенка, его целостной личности. Усвоение происходит в активной деятельности самого ребенка. Противоречия, возникающие в активной деятельности ребенка, – движущие силы его развития.

По своему строению деятельность ребенка с самых ранних этапов онтогенеза может иметь качественное своеобразие, т.к. зависит от определенных условий, и в первую очередь – от особенностей его реально-практического взаимодействия со взрослым (нередко есть основания рассматривать те или иные личностные особенности ребенка как производные от конкретной системы взаимоотношений его со взрослыми).

Большое значение для психического развития ребенка, формирования его

личности имеет процесс обучения (и воспитания).

Необходимым условием развития ребенка является сохранность нейроанатомических структур и физиологических механизмов мозговой деятельности. Однако и влияние органических особенностей на развитие ребенка опосредовано социальным окружением (даже благоприятные «природные особенности» могут не реализоваться при отсутствии нужных условий). Эти положения онтогенетической теории развития могут служить обоснованием необходимости психологического контроля за ходом и полноценностью содержания и условий психического развития ребенка.

Таким образом, третий (в перечисленных выше) раздел информации в психологическом обеспечении информационно-аналитической деятельности управления образованием на уровне взаимодействия с субъектом управления образованием в образовательной организации может быть представлен в виде следующих задач: 1) контроль за условиями психического развития детей; 2) оценка результатов учебной деятельности; экспертиза средств и методов развивающего обучения, установления взаимосвязи организации обучения и хода развития детей; 3) определение дифференцированного подхода в решении задач оптимизации образовательного процесса.

Основным средством реализации данных задач для психолога является проведение психологических исследований, в ходе которых он должен: а) выявить в объекте изменения, обусловленные тем или иным педагогическим воздействием; б) отделить результаты этих воздействий от изменений, возникших при самодвижении объекта, от фоновых условий (т.е. решение множества проблем контролируемости интересующих его переменных, экологической валидности исследований и пр.); в) при планировании исследований обеспечить контроль за переменными, характеризующими предмет, объект исследования, воздействие и инструмент измерения.

До сих пор распространенное среди педагогов-психологов отношение



к психолого-педагогическому исследованию как к соблюдению только рекомендаций конкретной методики заставляют нас особое внимание уделить построению системологической сетки понятий. Психологические традиции, заложенные А.В. Брушлинским, В.Н. Дружининым, К. Левиным, Я.А. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном, Ч. Филмером и др., в качестве глобальных предлагают использовать следующие конструкторы:

(E) – среда; та часть объективной реальности, которая непосредственно взаимодействует с выделенной системой;

( $E_{t_1}, E_{t_2}, \dots, E_{t_n}$ ) – состояния среды;

(S) – система – объект, обладающий психикой;

( $S_{t_1}, S_{t_2}, \dots, S_{t_n}$ ) – состояния системы;

(e) – внутренняя среда, внутреннее состояние системы;

(R) – взаимодействие среды и системы. «Отношения взаимодействия являются основным материалом для любого психологического анализа» [2, 25];

(---) – переходы состояний;

(→) – воздействие.

Процесс обмена взаимодействиями в психологии принято представлять в виде схемы 1 и схемы 2 (рис. 1 и 2).

состояние среды:  $E_{t_1} \text{---} E_{t_2} \text{====} E_{t_3}$

состояние системы:  $S_{t_1} \text{====} S_{t_2} \text{---} S_{t_3}$

направление времени

Рис. 1. Схема 1

На схеме 1 представлено следующее. Система от состояния в момент времени  $t_1$  переходит к состоянию в момент  $t_3$ , благодаря влиянию среды на систему. Среда от состояния в момент времени  $t_1$  переходит к состоянию  $t_2$  из-за воздействия системы. Таким образом, активность приписывается среде.

Может быть принято за отправную точку отсчета состояние системы (активность приписывается системе, например, причиной изменения состояния системы была определена мотивация школьника, а не влияние участия его в выполнении определенных заданий). Это представлено на рис. 2.

состояние среды:  $E_{t_1} \text{====} E_{t_2} \text{---} E_{t_3}$

состояние системы:  $S_{t_1} \text{---} S_{t_2} \text{====} S_{t_3}$

направление времени

Рис. 2. Схема 2

В обоих случаях осуществляется позитивистское описание реальности – рассматриваются только такие воздействия среды, которые приводят к психическим изменениям.

( $\Psi$ ) – психика;

( $E \text{---} \Psi$ ) – отношения отражения;

( $\Psi \text{---} S$ ) – психорегулятивное отношение;

( $\Psi_{t_1} \text{---} \Psi_{t_2}$ ) – способность психики к самодвижению;

( $\Psi_{t_1} \text{---} E_{t_2}$ ) – соотносимое во времени изменение состояния психики и среды;

( $E_{t_1} \text{---} \Psi_{t_2}$ ) – соответствие предшествующего состояния психики будущему состоянию среды, «опережающее отражение» [2, с. 28].

Основой проектирования психологического мониторинга может являться совокупность всех выделенных отношений, предложенная В.Н. Дружининым в виде графика (рис. 3).

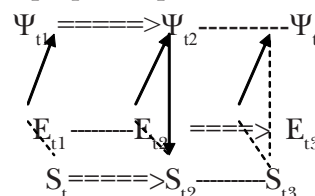


Рис. 3. Совокупность отношений психики

Разделим отношения на поддающиеся наблюдению и конструируемые (домысливаемые) (рис. 4).

Наблюдаемые отношения:

- 1)  $E_{t_1} \text{---} E_{t_2}$
- 2)  $E_{t_2} \text{====} E_{t_3}$
- 3)  $S_{t_1} \text{====} S_{t_2}$
- 4)  $S_{t_2} \text{---} S_{t_3}$
- 5)  $S_{t_2} \text{---} E_{t_2}$
- 6)  $E_{t_1} \text{---} S_{t_1}$
- 7)  $E_{t_3} \text{---} S_{t_3}$

Конструируемые отношения:

- 1)  $\Psi_{t_1} \text{---} \Psi_{t_2}$
- 2)  $\Psi_{t_2} \text{---} \Psi_{t_3}$
- 3)  $E_{t_1} \text{---} \Psi_{t_1}$
- 4)  $\Psi_{t_1} \text{---} S_{t_1}$
- 5)  $\Psi_{t_2} \text{---} S_{t_2}$
- 6)  $\Psi_{t_2} \text{---} E_{t_2}$

Рис. 4. Наблюдаемые и конструируемые отношения в психологическом мониторинге

При этом наблюдаемые детерминационные отношения –  $(S_{t_2} \text{---} E_{t_2})$ , а ненаблюдаемые детерминационные отношения:  $(E_{t_1} \text{-----} \Psi_{t_1})$  и  $(\Psi_{t_2} \text{-----} S_{t_2})$ .

Каузальная модель интерпретирования для психолога выражается схемой:  $(E \rightarrow \Psi \rightarrow S)$  (среда отражается психикой, а психика изменяет состояние организма). Телеологическая модель интерпретации выглядит следующим образом:  $(\Psi \rightarrow S \rightarrow E)$  и означает, что цель и мотив определяют поведение, которое приводит к изменениям среды.

Далее следует решить проблему показателей и уровней изменения. Психологический мониторинг-исследование академического (в отличие от практически психологического) формата а значит, рассматривается не психика в целом ( $\Psi$ ), а ее подсистема, свойство и т.д. ( $\Psi'$ ), наблюдается и анализируется не вся среда ( $E$ ), а ее часть ( $E'$ ), в системе мы берем лишь некоторые ее наблюдаемые проявления ( $S'$ ) и регистрируемые особенности внутреннего состояния ( $e'$ ). Используем метод моделирования для выделения некоторых интересующих нас сторон естественного процесса и абстрагируемся от других. Описание основных составляющих и отношений между ними может быть представлено следующим образом.

1. Для решения первого типа задач (изучение психических функций; выяснение того, какие процессы у школьников развиваются успешно, а какие «западают»; насколько успешно идет обучение в конкретных классах; как продвигаются в обучении параллели, в каких параллелях возникают затруднения; как продвигаются в обучении все параллели и т.п.) осуществляется исследование общепсихологического типа («психология среды»). Речь идет о комплексном исследовании отдельных систем.

Среда ( $E$ ) варьируется – разные образовательные программы, разные варианты комплектования учащихся, разные ученические коллективы... Объекты рассматриваются как эквивалентные. План общепсихологического исследования представлен на рис. 5.

$$E_{t_1}^1 \rightarrow S_{t_1}^0 \rightarrow \dots$$

Все  $S$  эквивалентны

$$E_{t_2}^2 \rightarrow S_{t_1}^0 \rightarrow \dots$$

....

**Рис. 5. План общепсихологического исследования в психологическом мониторинге**

2. Для решения второго типа задач (анализ процесса обучения по категориям обучающихся – как проходит обучение мальчиков и девочек, одаренных и обычных детей, желающих учиться и не имеющих положительной мотивации учения, здоровых и имеющих отклонения в развитии и т.д.) осуществляется исследование дифференциально-психологического типа («психология систем»).

Среда ( $E$ ) признается эквивалентной, либо берется одна и та же среда. Системы ( $S$ ) признаются неэквивалентными. План дифференциально-психологического исследования представлен на рис. 6.

$$E_{t_1}^0 \rightarrow S_{t_1}^1 \rightarrow \dots$$

Все  $E$  эквивалентны

$$E_{t_2}^0 \rightarrow S_{t_1}^2 \rightarrow \dots$$

....

**Рис. 6. План дифференциально-психологического исследования в психологическом мониторинге**

В соответствии с заказом системы управления образованием на состав психологических сведений, приведем необходимые понятия, например, по сфере познания. Интеллект [3, с. 142–143] – «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида... Содержательное определение самого интеллекта, особенности инструментов его измерения зависят от характера соответствующей общественно значимой сферы активности индивида (учение, производство, политика и др.)». Уровень умственного развития [3, с. 415] – «совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий; свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающих усвоение в определенном объеме новых знаний и умений. Наличный уро-

вень умственного развития – это состояние познавательных и творческих возможностей индивида ... Критериально-ориентированное тестирование ... дает возможность, не охватывая всего уровня умственного развития в целом, установить, насколько он достаточен для усвоения учебных программ и выполнения заданий, поставленных в конкретной учебной ... деятельности, выявить проблемы в знаниях и указать способы возможной их ликвидации». Динамика интеллектуального развития – ход развития, изменение интеллекта под влиянием действующих на индивид факторов.

Отсюда, показатели ( $\Psi'$ ) и отношения (изучаемые переменные) в ходе психологического мониторинга в образовательной организации: характеристика деятельности (учения); уровень формирующихся психических процессов и качеств; характеристика новообразований возраста; соотношение реального развития деятельности и уровня психических процессов; соотношение уровня умственного развития и академической успешности; абсолютный и относительный прирост интеллекта; соотношение абсолютного и относительного прироста интеллекта с академической успешностью и т.п.

Особо обратим внимание на характеристики методов реализации мониторинговых исследований. В психологическом мониторинге основным методом исследования является измерение, наиболее объективирующее психическую реальность. Это метод «выявления количественных характеристик изучаемых психических явлений. Сущность – определенным психическим явлениям приписываются по определенным правилам числа. Правило – установление соответствия между определенными свойствами чисел и определенными свойствами вещей» [3, с. 132]. В психологическом измерении принято ориентироваться на следующие онтологические принципы: репрезентативности объекта измерения, валидности, надежности, стандартизации условий, инвариантности результата.

С течением времени психологическая практика в образовании накопи-

ла некоторый запас тестов – одного из упрощенных психологических измерительных инструментов, представляющих собой систему заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного психического качества [3, с. 396]. «Работают» в практике критериально-ориентированные методики, позволяющие выявить, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных заданий; тесты интеллекта, позволяющие выявить умственный потенциал индивида; тесты достижений, выявляющие степень владения испытуемыми конкретными знаниями, умениями, навыками; тесты креативности... Однако, для обеспечения нужного качества измерений важно решить ряд научно-методических проблем в отношении методов сбора данных: обновление инструментария на новых психологических основаниях; обновление шкалирования данных; формирование обновленного психологического портрета возрастных когорт и др.

Анализ отчетов педагогов-психологов по результатам проводимых исследований показывает на тенденцию многих из них упрощать этап обработки полученной информации. В этом плане важно напомнить о целесообразности использования в обработке и интерпретации получаемых данных нескольких видов статистических задач: сопоставление групп испытуемых по какому-либо признаку; сопоставление того, что было, и что стало; сопоставление двух признаков, измеренных на одной и той же выборке испытуемых; сопоставление индивидуальных значений, полученных при комбинациях каких-либо условий.

Итак, психологический компонент образовательного мониторинга – одна из самых «старых» задач, стоящих перед службой практической психологии образования. Масштаб реализации этой задачи заставляет вновь и вновь обращаться как к ревизии сложившейся практики, так и поиску эффективных научно-методических обоснований ее решения.

## Библиографический список

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей [Текст] / Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
2. Дружинин, В.Н. Структура и логика психологического исследования [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 1993. – 120 с.
3. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. Ч.3. [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ, 1996. – 189 с.

## References

1. Burmenskaya G. et al.. *Age-related counseling. problems of mental development of children*. М.: MSU, 1990. [in Russian].
2. Druzhinin V. *The structure and logic of psychological research*. М.: Institut Psychologii RAN, 1993. [in Russian].
3. *Psychology. Dictionary* М.: Politizdat, 1990. [in Russian].
4. Serikov G.N. *Elements of the theory of the system of education management*. Part 3. Chelyabinsk : Chelyabinsk State Pedagogical University, 1996. [in Russian].

### Сведения об авторах:

**Белоусова Светлана Анатольевна**,  
доктор психологических наук, доцент,  
кафедра психологии развития,  
Южно-Уральский государственный  
университет (научно-исследовательский  
университет)  
г. Челябинск  
*E-mail:* belousova.s.a@rbiu.ru/

### Information about the authors:

**Belousova Svetlana Anatolievna**,  
Doctor of Psychology,  
Department of Developmental  
Psychology  
South Ural State  
University,  
Chelyabinsk. Russia  
*E-mail:*belousova.s.a@rbiu.ru/

**Шумилова Елена Аркадьевна**,  
Доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра педагогики и психологии  
Челябинский государственный  
педагогический университет,  
г. Челябинск  
*E-mail:* shumilovaea@cspu.ru

**Shumilova Elena A.**,  
Doctor of Pedagogics, professor,  
Department of Pedagogy and Psychology  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University  
Chelyabinsk. Russia.  
*E-mail:* shumilovaea@cspu.ru



## РЕФЛЕКСИВНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ: РАБОТА С ЭССЕ, МЕТАФОРАМИ, АФОРИЗМАМИ, ПОСЛОВИЦАМИ

В статье представлен опыт рефлексивно-феноменологической практики преподавания в вузе. Автором подчеркивается, что рефлексивно-феноменологические методы обучения, действуя в поле оппозиции интеллекта и субъективного переживания, позволяют студентам не только размышлять, анализировать, но и эмоционально проживать учебную ситуацию.

*Ключевые слова:* рефлексия, феноменология, рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в вузе, эссе, метафоры, пословицы, сочинения-размышления, рисование.

N. Niyazbaeva

## REFLECTIVE-PHENOMENOLOGICAL PRACTICE OF TEACHING IN HIGHER SCHOOL: WORK WITH THE ESSAY, METAPHORS, APHORISMS AND PROVERBS

The experience of reflection-phenomenological practice of teaching in higher school is described. It is emphasized that the reflective-phenomenological methods of teaching, working in the field of intelligence and the opposition of subjective experience, not only to allow students to think, analyze, and emotionally live case study.

*Key words:* reflection, phenomenology, phenomenological reflexive practice of teaching at the university, essay, metaphors, proverbs, essays, reflections, drawing.

Способность к поиску смысла своей деятельности, понимание и оценивание себя в учебной ситуации являются одним из самых важных и мощных потенциальных ресурсов, которым должен обладает каждый студент. Способность размышлять, анализировать, эмоционально проживать учебную ситуацию делает студента в существенной степени сильнее, помогает стать активным и ответственным в процессе учебной деятельности, чему способствует рефлексивно-феноменологическая практика преподавания [1; 2].

Логика организации рефлексивно-феноменологического обучения отличается от логики традиционного учебного процесса. Создавая рефлексивное пространство, преподаватель побуждает студентов к размышлениям, рассуждениям, вдумчивости, выбору. Структура и логика учебного процесса в этом слу-

чае отличаются от информационной трансляции. В процессе рефлексивно-феноменологического преподавания педагог не может быть лишь посредником, его ценности и смыслы образования также должны быть вовлечены в актуализирующий диалог.

Навязать свои убеждения студентам сложно, но преподаватель может создать эмоционально-интеллектуальное поле напряжения (Н.Н. Никитина), в котором и происходит проживание и осознание способов образовательной бытийности, обретение ценностей и смыслов [3].

Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания предполагает использование методов обучения, апеллирующих не только к мышлению, но и к эмоциональному, чувственному миру обучающихся. Феноменологические аспекты обучения заключаются в возможности осмыслить, описать свой опыт, мыс-

ли, заключения. Рефлексивные методы преподавания – методы, создающие проблемные ситуации ценностного выбора, актуализирующие эмоциональную память прошлого образовательного опыта и повторное чувствование, развивающие способность к переживанию и способность рефлексировать свои внутренние состояния и внешнее поведение.

Основными методами, составляющими рефлексивно-феноменологическую практику преподавания в вузе, являются: метод интроспективного анализа; написание эссе и сочинений-размышлений; ведение дневника; метод сократического диалога; метод задавания вопроса; философствование; рефлексивная работа с учебным (научным) текстом; анализ литературных произведений и художественных фильмов; работа с афоризмами и пословицами; работа с метафорами; рефлексивно-деловые игры; микрообучение и самоанализ; рефлексивная оценка.

Перечисленные методы действуют в поле фундаментальной оппозиции интеллекта и субъективности, где интеллект ассоциируется со стереотипом, предсказуемостью, конкретностью и механистичностью процесса, а субъективность – с творчеством и уникальностью [3].

Рефлексия в практике обучения – это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. Рефлексия связана с формированием у обучающегося способности понимать свою образовательную траекторию, проектировать, планировать, определять цели дальнейшей работы.

Феноменологический метод направлен на изучение «опыта» в изначальном смысле этого понятия. Феноменология предполагает рефлексивность своих исходных установок, ожиданий, знаний, представлений и т.д. Все это нужно «заключить в скобки» и совершить «эпохе» (от греч. *ε'ποχή* – задержка, остановка, удерживание, самообладание) как отказ от всех предварительных знаний и допущений о мире, что является методическим шагом на пути к обоснованию значимости реальности.

Феноменологический метод, кардинально отличаясь от естественнона-

учного, требует обостренного самовосприятия исследователя и нуждается в тренировке.

Отметим, что сам процесс рефлексивно-феноменологических размышлений не менее важен, нежели результат. Ведь рефлексия органично «встроена» в механизм саморазвития, который способствует постоянному наращиванию личностно-профессиональных потенциалов учителя, развитию его субъектности, движению к профессиональному «авторству». Именно рефлексия «рождает» личностные и профессиональные смыслы всех участников образовательного процесса. Максимальная осмысленность и личностная значимость ценностей, условий образовательного процесса, ситуаций, собственного потенциала в образовании всеми участниками процесса – неременное условие полноценного образования. Прояснение для себя глубинных оснований профессиональной деятельности или конкретной ситуации является деятельностью критической, продуктивной и развивающей.

В основе всех рефлексивно-феноменологических методов преподавания и учения находятся интроспективный анализ и самонаблюдение: побуждение интереса к своему внутреннему миру обуславливает развитие рефлексии как процесса получения знаний о себе самом. Тщательный самоанализ в виде постоянного осмысленного переживания своей образовательной бытийности, переживаний, чувств, желаний, мыслей приводит к установлению контроля и осознанности своей психической жизни.

В рефлексивно-феноменологической практике преподавания работа с эссе, метафорами, афоризмами, пословицами является методом, интегрирующим рациональное и эмоциональное познание учебной информации.

*Написание эссе и сочинений-размышлений.* Эссе (с франц. *essai* – попытка, проба, очерк) – прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на исчерпывающий ответ.

Самое распространенное объяснение эссе – это новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо, имеющее философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или беллетристический характер. В зоне нашего интереса психологическое, педагогическое эссе, которое может рассматриваться не только как вид учебной работы, но и как инструмент диагностики человека.

Несмотря на то, что эссе как форма творческой работы студента достаточно известно, сложности с написанием эссе возникают часто. Написание эссе требует погружения, обоснования субъективной позиции, эмоционально окрашенного мнения. По нашей оценке, написание эссе, порой, занимает больше времени, чем подготовка реферата. Студенты, качественно выполняющие этот вид работы, зачастую пишут текст от руки, не набирая на компьютере.

Студенты, которые привыкли работать быстро, в режиме «репродукции», скачивания информации, к такому виду задания относятся скептически. Из опыта замечено, что написанию эссе нужно учить студентов целенаправленно. Возможные темы эссе: «Каким я вижу преподавателя XXI века», «Смысл и значимость образования в моей жизни», «Свобода и ответственность в моей жизни», «В чем и как проявляется моя уникальность?», «Одиночество: за и против» и др.

Научные сочинения-размышления по своей сути к эссе близки. Отличительной особенностью является их содержание. Эссе, как правило, это субъективное рассуждение об общих вопросах, не предполагающих конкретного знания по предмету. Эссе ценно возможностью увидеть уровень самостоятельности мышления, аргументирования личной позиции, выраженной эмоциональностью. Научное сочинение-размышление предполагает выражение оценки закономерностей, связей, соотношений в научной области по заданному вопросу. Например, каково соотношение понятий «самоопределение», «самореализация», «самоактуализация»? Эта тема научного сочинения предлагается студентам магистратуры второго года обучения на

дисциплине «Акмеология образования». В данном случае оценивается способность магистранта выполнить качественный анализ указанных понятий, провести научное соотношение их определений и выразить собственную позицию.

*Работа с афоризмами и пословицами* содержит огромный потенциал, по нашей оценке, не до конца изученный в практике преподавания учебных дисциплин. Афоризм (греч. αφορισμός – определение, краткое изречение) – оригинальная законченная мысль, изречённая или записанная в лаконичной запоминающейся текстовой форме и впоследствии неоднократно воспроизводимая другими людьми. В афоризме достигается предельная концентрация непосредственного сообщения и того контекста, в котором мысль воспринимается окружающими слушателями или читателем.

Афоризмы значимы и актуальны в процессе обучения как законченная и глубокая мысль определенного автора, отличающаяся меткой выразительностью и явной неожиданностью суждения. Особенность афоризмов, как и пословиц в том, что они не доказывают, не аргументируют, а воздействуют на сознание оригинальной формулировкой мысли, что педагогически целесообразно. В последнее время наблюдается тенденция к активному использованию, варьированию и переосмыслению афоризмов в литературе, периодической печати и живой речи [4].

Ясное понимание проблемы или темы возможно только на основе ясного понимания сущности ее основных понятий. Понимание студентами научных понятий, порой, затруднено, но афоризмы понятны всем. Афористические подборки по изучаемым темам может делать как преподаватель, так и сами студенты в качестве творческих заданий по дисциплине. Примеры афоризмов по теме «Ценности образования»:

*Некоторые ценности приобретаются вместе с общей культурой, но я думаю, что самым важным ценностям мы учимся тогда, когда заглядываем в глубины своей собственной души.*

**Макс Клеланд**

*Необходимо иметь ценности, но одного этого недостаточно, более того, это чревато опасностями; пока мы не выбрали того, кто станет носителем этих ценностей, не стоит ввязываться в дело.*

**Морис Мерло-Понти**

*Непреходящие ценности не имеют, к сожалению, срока годности.*

**Станислав Ежи Лец**

*Право на новые собственные ценности – откуда возьму я его? Из права всех старых ценностей и границ этих ценностей.*

**Фридрих Ницше**

*За подлинными ценностями очередей не бывает.*

*Если нет жизненных ценностей, то остается одно лишь отчаяние.*

**Мэй Ролло**

*Если у вас есть что-нибудь ценное, поделитесь этой ценностью с другими. Если вы не можете поделиться, то ценность теряет смысл.*

**Уильям Хелемендерис**

*У каждого своя шкала ценностей – критерий истинной цены человека.*

**Илья Шевелев**

*Ценность образования ярче всего проявляется тогда, когда образованные высказываются о вещах, которые лежат вне области их образования.*

**Карл Краус**

*Из честолюбия или чувства долга не может родиться ничего ценного. Ценности возникают благодаря любви и преданности людям и объективным реалиям этого мир.*

**Альберт Эйнштейн**

Пословицы как короткие выражения обычно имеют четкий ритм, поэтому легко запоминаются. Пословицы и поговорки сразу же всплывают в памяти, когда необходимо уточнить свою мысль. И зачастую вместо поучительной беседы, короткая, но яркая пословица может стать незаменимым средством. Выбор пословицы может быть рассмотрен и как

мировоззренческая проекция [5], выраженная профессиональная позиция. Интересны исследования, в которых пословицы являются диагностическим материалом, а их выбор характеризует психологическое содержание в индивидуальной психике [5].

Примерные пословицы по теме «Образование. Обучение», выбор которых можно обсудить на занятии:

*Кто хочет много знать, тому надо мало спать.*

*Идти в науку – терпеть муку.*

*Без муки нет и науки.*

*Молодому учиться рано, старому поздно.*

*Кто больше знает, тому и книги в руки.*

*Дай, боже, все самому уметь, да не все самому – делать!*

*Корень учения горек, да плод его сладок. Звезды явятся – небо украсят, знания появятся – ум украсят.*

Сегодня не составляет труда подобрать пословицы и афоризмы по заданным темам. Интернет предлагает огромное количество подборок. Но преподаватель может дать задание работать с первоисточниками, как правило, это художественные произведения, откуда нужно выписать емкие цитаты либо афоризмы. Интересно, увлекательно и нетрадиционно проходят занятия-викторины, конкурсы, «мозговой штурм», актуализирующие знание пословиц по определенным проблемам.

*Работа с метафорами.* Метафоры – это больше, чем способ восприятия и описания опыта. Это фильтры, через которые мы воспринимаем мир и осмысляем его, и поэтому метафоры – это и есть опыт. Именно поэтому метафоры могут быть мощными способами воздействия на человека, которые меняют восприятие, опыт и поведение.

Метафоры облегчают восприятие сложных материалов или текстов, делают их более живыми и яркими. Метафора позволяет преломить стереотипы. *Миф, сказка, притча, предание, сказание, басня – средоточие метафор. Тематика метафор огромная и выбор в современной литературе и на специальных сайтах достаточен. Подготовленные студенты могут самостоя-*



тельно написать короткую метафору по заданной теме.

Стихотворение тоже может служить метафорой для раскрытия определенных тем. Например, темы, связанные с ценностями жизни, смысложизненными ориентациями («Акмеология образования»).

*Над головой  
созвездия мигают.  
И руки сами тянутся  
к огню...  
Как страшно мне,  
что люди привыкают,  
открыв глаза,  
не удивляться дню.  
Существовать.  
Не убежать за сказкой.  
И уходить,  
как в монастырь,  
в стихи.  
Ловить Жар-птицу  
для жаркого  
с кашей.  
А Золотую рыбку –  
для ухи.*

**Р. Рождественский, 1970**

Наиболее эмоциональным будет восприятие философско-психологических тем учебных предметов, если использовать рисование. Рисование как передача символов исследуемых явлений является вполне обоснованным и надежным методом. Визуальные образы как символы в учебном процессе интегрируют опыт действия и опыт переживания. Опыт действия – наука – содержит в себе информацию, которая подлежит переработке. Опыт переживания – искусство – ориентирован на уникальность изучаемого феномена, события в личном опыте студента.

Конечно, если позволяет время и тема, рисование в учебном процессе может использоваться регулярно. Студенты любых возрастов всегда с интересом и вдохновением рисуют, несмотря на то, что сначала большинство сообщает о неумении это делать. Но, как только человек берет в руки цветной карандаш, фломастер или кисть, преодолевается этот барьер. Например, можно предложить студентам рисование на темы: «Мой жизненный путь», «Какой я есть», «Любовь в образовании», «Смысл моей жизни».

В контексте рефлексивно-феноменологического обучения рисование должно сопровождаться комментированием, обсуждением, высказыванием мыслей и идей. Автор должен говорить о своем замысле и понимании. Интерпретация проективных работ в группе всегда вызывает рефлексию, интерес, побуждает студентов к активности и вовлеченности.

Важнейшим условием достижения результативности вышеперечисленных рефлексивных методов является непрерывная психологическая общность преподавателя и студентов, которая, безусловно, есть основа продуктивной совместной деятельности.

Интенсифицировав процесс преподавания путем активного использования в нем рефлексивных, рефлексивно-феноменологических методов, становится возможным не только повысить качество образовательного процесса, но и перейти от деклараций о парадигмальном сдвиге к реальному процессу смены информационной, технократической парадигмы во всей системе образования. Такого рода изменения в образовательной практике могут опираться только на высокий креативный потенциал студентов и на их психологическую готовность принять перемены и участвовать в них.

### Библиографический список

1. Долгова, В.И. Особенности формирования рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры психолого-педагогического направления [Текст] / В.И. Долгова, Н.Н. Ниязбаева // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 111–116.
2. Долгова, В.И. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в высшей школе [Текст] / В.И. Долгова, Н.Н. Ниязбаева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 12. – С. 59–63.

3. Звенигородская, Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск, 2002. – 40 с.

4. Калашникова, Н.М. Афористичность как черта идиостиля В. Токаревой [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.М. Запорожец. – Ростов-н/Д, 2004. – 24 с.

5. Леонтьев, Д.А. Выбор пословиц как мировоззренческая проекция [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Тарвид // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – №7. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vybor-poslovits-kak-mirovozzrencheskaya> – (Дата обращения: 23.03.2015).

### References

1. Dolgova V.I., Niyazbaeva N.N. Features forming reflective-phenomenological competence of graduates Magistrates psycho-pedagogical direction. *Chelovek i obrazovanie*, 2014. №1 (38). P. 111-116. [in Russian].

2. Dolgova V.I., Niyazbaeva N.N. Reflective-phenomenological practice of teaching in higher education. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F.Lesgafta*, 2013. № 12. P. 59-63. [in Russian].

3. Zvenigorodskaya G.P. *Theory and practice of reflective education based on the phenomenological approach*. Dis. ... Doctor of Sciences (Education). Khabarovsk, 2002. [in Russian].

4. Kalashnikov N.M. *Aphoristic as a feature idiostyle V.Tokarevoy*. Dis. ... Cand. of Sciences (Philology). Rostov-on-Don, 2004. [in Russian].

5. Leontiev, D.A., Tarvid, E.V. *Selecting proverbs as a world outlook projection*. *Izvestia YuFU. Tekhnicheskie nauki*. 2005. №7. [in Russian].

#### Сведения об авторах:

**Ниязбаева Наталья Николаевна,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии  
и педагогики,  
Костанайский государственный  
университет им. А. Байтурсынова,  
Костанай, Республика Казахстан.  
*E-mail:* niyaz\_nn@mail.ru

#### Information about the authors:

**Niyazbaeva Natalia Nikolaevna,**  
Candidate of Sciences (Education)  
Associate Professor, Department of Psychology  
and Pedagogy  
Kostanay State University named  
after A. Baytursynov.  
Kostanai, Republic of Kazakhstan.  
*E-mail:* niyaz\_nn@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОВОКУПНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ РОДИТЕЛЕЙ<sup>1</sup>

В статье представлены результаты нейропсихологического обследования 515 детей дошкольного и младшего школьного возраста из полных семей. В качестве независимой переменной выступал совокупный уровень образования родителей, который был представлен как пятиуровневая порядковая шкала. Было выявлено, что чем выше совокупный образовательный статус родителей, тем лучше формируются высшие психические функции детей. Повышение образовательного статуса родителей положительно влияет на состояние произвольной регуляции детальности, переработку слухоречевой и зрительной информации, но отрицательно – на кинестетические функции.

*Ключевые слова:* высшие психические функции, социокультурные факторы, программирование и контроль, серийная организация движений, кинестетический функции, зрительный гнозис, слуховые функции, зрительно-пространственные функции.

Т.А. Fotekova

## THE PECULIARITIES OF CHILDREN'S HIGHER MENTAL FUNCTIONS DEPENDING ON PARENTS' TOTAL EDUCATIONAL LEVEL

The neuropsychological research was carried out among 515 preschool and primary school-aged children from two-parent families. Parents' total educational level in the form of the five-level order scale served as a factor. It was revealed that the higher parents' educational level is, the better children's higher mental functions are formed. Parents' education contributes to a better state of voluntary regulation of the detail, auditory verbal and visual information processing, but it has a negative influence on kinesthetic functions.

*Key words:* functional blocks of the brain; higher mental functions; programming and control; motor and speech serial organization; kinesthetic functions; visual gnosis; auditory information; visual-spatial functions.

Социальная опосредованность высших психических функций (ВПФ) делает важным вопрос о том, как влияют различные средовые факторы на их формирование. Несомненно, в этом процессе важнейшая роль принадлежит семье и родителям ребенка. Как показывают исследования последних лет, проблема влияния социально-экономического статуса семьи и образовательного уровня родителей на детское развитие актуаль-

на не только для психологии, но и для экономических и социальных наук [5; 6; 7; 9; 12; 14; 15].

Способность детей к обучению имеет, в том числе, и генетические причины, которые могут объяснять от 44 % до 50 % вариаций в образовательных достижениях ребенка [6; 9]. Однако среда играет не менее важную роль. В подтверждение последнему можно привести данные исследований на родных и

<sup>1</sup> Публикация подготовлена при поддержке РГНФ, грант № 14-06-00293 «Нейропсихологический подход к изучению роли средовых факторов в формировании высших психических функций у детей».

усыновленных детях. Chena Y., Li H. не обнаружили никаких различий во влиянии образовательного уровня матери на здоровье приемных и родных китайских детей, что позволило им сделать вывод о приоритетной роли воспитания [16]. Исследование шведских приемных детей показали, что влияние образования матери с каждым годом усиливается и повышает вероятность поступления приемного ребенка в университет [6]. Эффект отцовского образования оказался еще выше. Правда есть и другие данные, которые говорят, что влияние материнского образования на приемных детей выражено слабее, чем на биологических [15]. Sacerdote B. описывает сильное влияние образования и размера семьи американских усыновителей на приемных детей из Кореи [9]. Обнаружена высокая корреляция между успешностью в обучении усыновленных мальчиков и временем, затраченным отцами-усыновителями на получение образования [12].

В основе влияния родительского образовательного уровня на продвижение в обучении детей, по-видимому, лежит степень заинтересованности родителей в детском образовании. Учебные достижения выше у тех детей, кто имел домашнюю подготовку, знал до школы алфавит, разучивал стихи, рисовал. Одной из причин может быть и то, что более образованные матери предпочитают иметь меньше детей, что также позволяет им больше вкладывать в уже имеющихся [7].

Нет единого мнения о роли влияния отцовского и материнского образования. Традиционная точка зрения склонна придавать больший вес образованию отца [5; 8]. Но есть также мнение, что именно образование матери оказывает основное влияние [9; 10; 13]. Эффект материнского образования может быть двойным. С одной стороны, работая и имея высокую квалификацию, женщина увеличивает экономические ресурсы семьи, которые также важны для развития детей, с другой – отвлекаясь на эти задачи, она может сократить время, затрачиваемое на взаимодействие с ребенком. Исследования материнской занятости на ранних этапах развития детей и ее влияния

в краткосрочной и долгосрочной перспективе привели к заключению, что увеличение продолжительности послеродового отпуска матерей приводит впоследствии к росту успеваемости их дети [13].

Среди моделей, объясняющих соотношение влияния материнского и отцовского образования на образовательные достижения детей, также есть такие, которые учитывают совокупный уровень образования обоих родителей [11]. Это модифицированный вариант модели доминирования, предлагающий иерархизировать влияние отца и матери. Модель объединённого влияния предполагает, что наиболее адекватно фоновые условия воспитания ребенка могут быть представлены усредненным образовательным статусом отцов и матерей.

Задачей нашего исследования было выявление роли средовых условий в формировании высших психических функций у детей. В качестве предикторов рассматривались различные параметры: конфигурация семьи, порядок рождения детей, материальный уровень и образовательный статус отца и матери, как каждого в отдельности, так и совокупный. Влияние последнего фактора и является предметом обсуждения в данной статье.

Было проведено нейропсихологическое обследование 515 детей из полных семей. Среди них 69,5 % составили младшие школьники, 30,5% – дошкольники. Исследованные дети были единственными, или имели одного, реже двух, сиблингов. Средний возраст детей составил 7 лет и 3 месяца. Соотношение мальчиков и девочек соответствовало 46,4 % и 53,6 %. 44,5 % матерей имели высшее образование, 43,1 % – среднее профессиональное и 12,4 % среднее общее образование. Отцы были менее образованы: 32,5 % из них имели высшее образование, 53 % – среднее профессиональное и 14,5 % – среднее общее.

В исследовании были использованы методы нейропсихологического обследования, разработанные А.Р. Лурией [3] и адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Т.В. Ахутиной [1]. Статистическая



обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и апостериорных критериев. Обработка данных осуществлялась с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 20.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных нейропсихологических проб, а также подсчитывались индексы, которые представляют собой относительные суммарные показатели, объединяющие преимущественно однофакторные параметры выполнения различных заданий. С учетом модели функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией, было выделено три нейропсихологических индекса. Это индекс III блока мозга, позволяющий судить о состоянии функций программирования, регуляции, контроля и серийной организации движений и речи, и два индекса для оценки II блока мозга: индекс переработки информации по ле-

вополушарному типу и индекс переработки информации по правополушарному типу. Также высчитывались индексы отдельных функций: программирования и контроля произвольных форм деятельности, серийной организации движений, кинестетических функций, зрительного гнозиса, слуховых и зрительно-пространственных функций. Процедура вычисления индексов и их состав были описаны ранее [2; 4].

Для выявления влияния совокупного образования родителей на формирование ВПФ детей родительское образование было представлено как пятиуровневая порядковая шкала. Максимальный уровень совокупного образования при таком подходе выглядит как сумма высших образований обоих родителей, а минимальный – как сумма двух общих образований. Все другие варианты занимают промежуточное положение.

Распределение детей на группы с учетом описанных уровней представлено на рисунке 1.

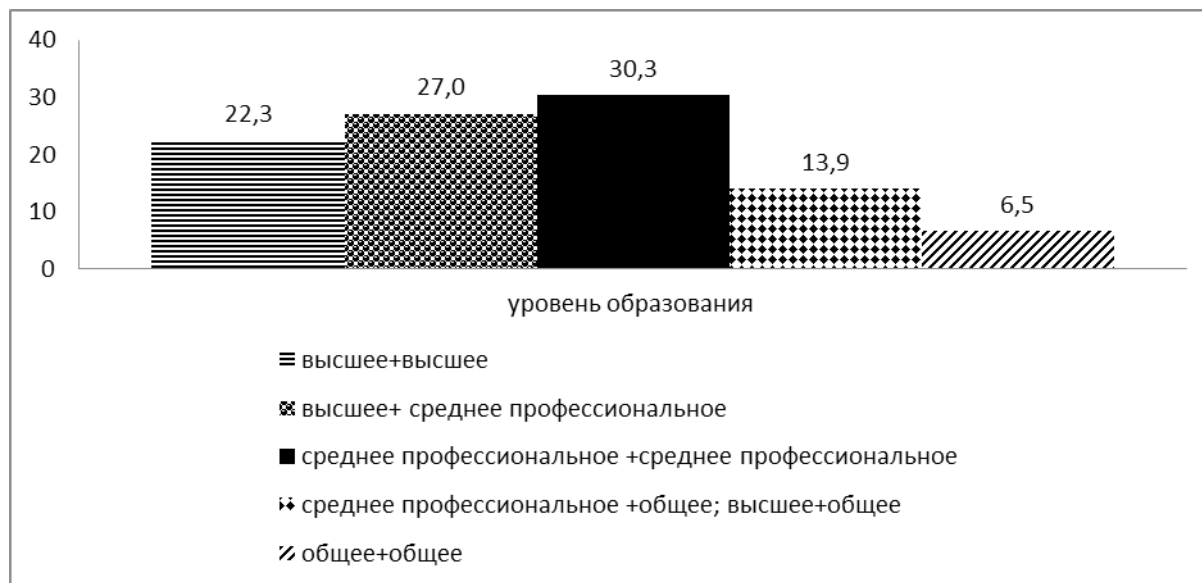


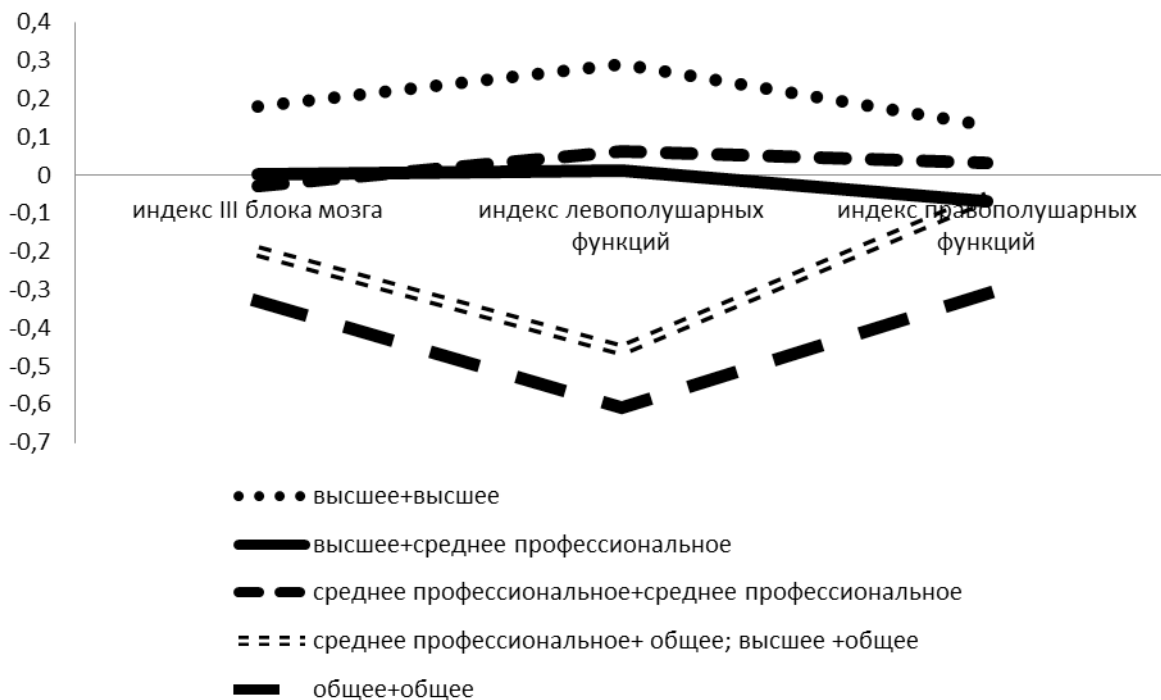
Рис. 1. Доли детей в зависимости от совокупного образовательного уровня родителей

Рисунок показывает, что в выборке чаще всего встречаются дети, оба родителя которых имеют среднее профессиональное образование, а реже всего те, мамы и папы которых имеют низкий образовательный статус и не продолжили обучение после окончания школы.

Дисперсионный анализ величин нейропсихологических индексов обнаружил значимое влияние совокупного образовательного уровня родителей на состояние левополушарных функций детей ( $F = 6,75$ ,  $p = 0,000$ ). Парные сравнения показали, что есть различия между деть-

ми родителей с высшим образованием и детьми, у которых один родитель имеет среднее профессиональное образование, а второй среднее общее ( $p=0,001$ ), также между детьми двух высокообра-

зованных родителей и двух, имеющих лишь школьное образование ( $p = 0,002$ ). Отличаются и дети родителей, имеющих среднее профессиональное образование и только общее (рис. 2).



**Рис. 2. Состояние высших психических функций в зависимости от совокупного образовательного уровня родителей**

Общая тенденция сводится к ухудшению ВПФ по мере снижения совокупного образовательного уровня семьи. На рисунке видно, что профили, отражающие состояние ВПФ во второй и третьей группах почти совпадают. Они занимают промежуточное положение между графиком детей наиболее образованных матерей и отцов и графиками четвертой и пятой групп, отражающих состояние ВПФ детей, родители которых имеют невысокий совокупный образовательный уровень.

Для каждой из пяти групп были вычислены индексы отдельных функций. Дети наиболее образованных родителей опережают остальных по уровню развития программирования и контроля деятельности и слуховых функций. По этим же показателям, а также по состоянию серийной организации движений и зрительно-пространственных функций

отстают от остальных дети родителей, получивших только школьное образование, при этом у них самое высокое значение кинестетического индекса.

Дисперсионный анализ подтверждает влияние совокупного образовательного уровня на развитие программирования и контроля произвольных форм деятельности ( $F = 3,85$ ,  $p = 0,004$ ). Этот индекс способствует дифференциации детей, имеющих обоих родителями с высшим образованием, от двух групп детей, имеющих родителей с самыми низкими совокупными образовательными уровнями ( $p = 0,016$ ). Различия появляются за счет показателей смысловой адекватности и программирования текста.

Совокупное образование родителей влияет и на кинестетические функции ( $F = 3,22$ ,  $p = 0,013$ ). Но они как раз сформированы тем хуже, чем родители лучше образованы и наоборот.

Заметное влияние совокупный образовательный уровень родителей оказывает на зрительный гнозис ( $F = 5,93$ ,  $p = 0,000$ ). Максимальные результаты показали дети из семей с самым высоким совокупным образовательным статусом. Они превосходили других в продуктивности узнавания перечеркнутых и недорисованных изображений и реже допускали перцептивно-далекие ошибки и ошибки фрагментарности восприятия.

Наиболее сильный эффект фактора совокупного образовательного уровня родителей обнаружен на слухоречевые функции ( $F = 8,62$ ,  $p = 0,000$ ). Парные сравнения выявляют различия почти между всеми группами детей, выделенными с учетом стратификации образовательного статуса родителей. Дети наиболее образованных родителей демонстрируют лучшую способность к долговременному хранению слухоречевой информации и устойчивость следов памяти к интерференции.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для развития высших психических функций дошкольников и младших школьников имеет значение не только образовательный уровень матери и отца, но и совокупный образовательный уровень родителей, который создает некий общий культурный фон семьи, или то, что в социальных науках называют «культурным капиталом». Чем выше такой совокупный образовательный статус, тем лучше формируются высшие психические функции детей.

Более всего зависит от родительского образования состояние левополушарных, т.е. преимущественно речевых возможностей (слухоречевой памяти, номинативной функции, фонематических и семантических аспектов импресивной речи).

Высокий образовательный уровень обоих родителей положительно влияет

на развитие наиболее сложных функций, связанных с произвольной регуляцией деятельности, причем в первую очередь на способность к смысловому программированию высказывания, т.е. на вербальные компоненты.

Зрительное восприятие также улучшается по мере роста совокупного образовательного статуса родителей. Дети наиболее образованных родителей выдвигают более адекватные перцептивные гипотезы, у них лучше сформирована связь между зрительным образом и его словесным обозначением, они успешнее как в аналитической (левополушарной), так и в холистической (правополушарной) стратегии обработки зрительной информации.

Снижение образовательного статуса родителей сопровождается ослаблением вербальных функций, но положительно отражается на кинестетических. Это не затрагивает речевые кинестезии, но проявляется в практике позы пальцев, что, вероятно, является следствием большей вовлеченности детей малообразованных родителей в практическую предметную деятельность, в то время как для развития речевых функций среда оказывается недостаточной. Возможно также, что родители, не имеющие профессионального образования, не только не обладают должной речевой культурой, но и не рассматривают развитие речевых навыков как задачу, необходимую и важную для своих детей. Дефицит вербальных функций, обусловленный низким образовательным уровнем родителей, может быть компенсирован посредством развивающего обучения. Важно, чтобы оно было организовано своевременно. По мнению экономистов, ранние инвестиции в развитие детей повышают рентабельность более поздних инвестиций [14]. Это положение кажется справедливым и для развития высших психических функций.

### Библиографический список

1. Ахутина, Т.В. Методики нейропсихологического исследования детей [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, М.Ю. Максименко // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Секачев, 2012. – С.11–33.

2. Ахутина, Т.В. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии [Текст] / Т.В. Ахутина, Е.Ю. Матвеева, А.А. Романова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2012. – № 2. – С. 89–95.

3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический проект. – 2000. – 512 с.

4. Фотекова, Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте [Текст] / Т.А. Фотекова. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2004. – 164 с.

5. Behrman J., Rosenzweig M. Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*. 2002. 92. P. 323–334.

6. Bjorklund, A., Lindahl M., Plug E. The Origins of Intergenerational Associations: Lessons from Swedish Adoption Data. *Quarterly Journal of Economics*. 121(3). 2006. P. 999–1028.

7. Black, S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G. Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. *The American Economic Review*. № 95(1). 2005. P. 437–449.

8. Haegeland T., Kirkeben L. J., Raaum O., Salvanes, K.G. Why children of college graduates outperform their schoolmates: A study of cousins and adoptees. *IZA. Discussion papers*. № 5369. 2010. P. 50 .

9. Sacerdote, B. How Large are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees. *Quarterly Journal of Economics*. 2007. 122 (1). P. 119–157.

10. Sammons P., Elliot K., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B. The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception *British Educational Research Journal*. Vol. 30. № 5. 2004. P. 691–712

11. Korupp S. E., Ganzeboom H. B. G., Van Der Lippe T. Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's Educational Quality & Quantity. 2002.36. P. 17–42.

12. Dearden, L., Machin S., Reed H. Intergenerational Mobility in Britain. *The Economic Journal*. 1997. 107. P. 47–66.

13. Carneiro, P., K. Lken, and K.G. Salvanes (2009), A Flying Start or no effect? Long Term Consequences of Time Investment in Children during their first Year of Life. *IZA. Discussion Paper*. № 5793. 2011. P. 76.

14. Heckman J. J., Masterov D. V. The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. vol. 29(3). 2007. P. 446–493.

15. Plug, E. Estimating the Effect of Mother's Schooling on Children's Schooling Using a Sample of Adoptees. *The American Economic Review*. 94(1). 2004. P. 358–368.

16. Chena Y., Li H. Mother's education and child health: Is there a nurturing effect? *Journal of Health Economics*. 2009. 28. P. 413–426.

## References

1. Akhutina T.V., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Maksimenko M.U. *The methods of neuropsychological studies of children. Neuropsychologicheskaja diagnostika, issledovanie chtenia i pisma mladshikh shkolnikov*. М.: Sekachev 2012. P.11–33. [in Russian].

2. Akhutina T., Matveeva E., Romanova A. **Application of the Luria's principle of the syndrome analysis in processing of neuropsychological assessment data of children with developmental disorders.** *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. Ser 14. Psykhologia. 2012. № 2 . P.89–95. [in Russian].

3. Luria, A.R. *Higher cortical functions of man and their disturbances in local brain lesions*. 3rd ed. М.: Academicheskii Proect, 2000. P. 512. [in Russian].

4. Fotekova T.A. *The development of higher mental functions at school age*. Abakan: Izd. Khakasskogo gos. Universiteta im. N.F.Katanova, 2004. P. 164. [in Russian].

5. Behrman J., Rosenzweig M. *Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation?* *American Economic Review*. 2002. 92. P. 323–334

6. Bjorklund, A., Lindahl M., Plug E. *The Origins of Intergenerational Associations: Lessons from Swedish Adoption Data*. *Quarterly Journal of Economics*. 121(3). 2006. P. 999–1028.



7. Black, S. E., Devereux P.J., Salvanes K.G. *Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital*. The American Economic Review. № 95 (1). 2005. P. 437–449.
8. Haegeland T., Kirkeboen L. J., Raaum O., Salvanes, K.G. *Why children of college graduates outperform their schoolmates: A study of cousins and adoptees*. IZA. Discussion papers. №. 5369. 2010. P. 50.
9. Sacerdote B. *How Large are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees*. Quarterly Journal of Economics. 2007. 122 (1). P. 119–157.
10. Sammons P., Elliot K., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B. The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*. Vol. 30. № 5. 2004. P. 691–712.
11. Korupp S.E., Ganzeboom H.B. G., Van Der Lippe T. *Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's Educational. Quality & Quantity*. 2002. 36. P. 17–42.
12. Dearden, L., Machin S., Reed H. Intergenerational Mobility in Britain. *The Economic Journal*. 1997. 107. P. 47–66.
13. Carneiro, P., K.Løken, and K.G.Salvanes (2009), A Flying Start or no effect? Long Term Consequences of Time Investment in Children during their first Year of Life. IZA. Discussion Paper. № 5793. 2011. P. 76.
14. Heckman J. J., Masterov D. V. The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. vol. 29(3). 2007. P. 446–493
15. Plug, E. Estimating the Effect of Mother's Schooling on Children's Schooling Using a Sample of Adoptees. *The American Economic Review*. 94(1). 2004. P. 358–368.
16. Chena Y., Li H. Mother's education and child health: Is there a nurturing effect? *Journal of Health Economics*. 2009. 28. P. 413–426.

**Сведения об авторе:**

**Фотекова Татьяна Анатольевна,**  
 доктор психологических наук, доцент,  
 кафедра психологии,  
 ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный  
 университет им.Н.Ф.Катанова»,  
 г. Абакан  
*E-mail:* fotekova@yandex.ru

**Information about the authors:**

**Fotekova Tatiana Anatolievna,**  
 Doctor of Sciences (Psychology),  
 Associate Professor,  
 Department of Psychology,  
 “N.F. Katanov Khakass State University”  
 Abakan, Russia.  
*E-mail:* fotekova@yandex.ru

УДК 4Р-3  
ББК 81.411.2-3

Ю.И. Кузьмина

## «МОДНЫЕ» СЛОВА В ЯЗЫКЕ РЕКЛАМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ВЫДЕЛЕНИЯ ОБЪЕКТОВ, ТОВАРОВ И УСЛУГ В РАЗРЯД ЭЛИТНЫХ

В данной статье проанализирована динамика речевой моды на слова, характеризующие объекты, товары и услуги как самые лучшие, исключительные по своим качествам и свойствам. Предполагается, что результаты данной работы будут полезны в филологии, журналистике, а также преподавании русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* элитарность, эксклюзивность, престижность, лакшери, вилладж.

Y.I. Kuzmina

## FASHION WORDS IN THE LANGUAGE OF ADVERTISING, USED TO SELECT OBJECTS, GOODS AND SERVICES IN THE CATEGORY OF ELITE

The dynamics of fashion language to the words describing the goods and services as the best, exceptional in quality and properties is analyzed. It is expected that the results of this work will be useful in philology, journalism and teaching Russian as a foreign language.

*Key words:* elitist, prestigiousness, exclusiveness, luxury, village.

В настоящее время реклама стала неотъемлемой частью современной жизни и современного русского языка в частности. Рекламные тексты создаются маркетологами с целью привлечения максимального количества покупателей. Для достижения этой цели применяются различные стилистические приемы и выразительные средства языка. Одним из ведущих приемов маркетологов является активное употребление оценочных слов в современных рекламных текстах на русском языке. Используется при этом исключительно положительная оценка предлагаемых товаров. В связи с этим в рекламных текстах наблюдается широкая синонимия превосходной степени прилагательного *самый лучший* и качественного наречия *лучше всех*. Наиболее популярными синонимами пер-

воначально были слова *элитный* и *престижный*. Затем стали использовать не только синонимы вышеперечисленных слов, но и слова-маркеры со значением *элитарности*.

В данном исследовании мы проследим динамику речевой моды на слова, определяющие товары, услуги и объекты не только как самые лучшие, но как исключительные по своим качествам и свойствам, предназначенные для избранных, высших слоев общества.

Теоретической базой данной работы стали исследования в области прагматики и культуры речи, включающие аспект языковой моды.

Материалом для исследования послужили тексты наружной рекламы и аудиорекламы, общим объемом более 150 единиц. Анализу подвергнуто более

200 контекстов употреблений контекстов на темы «жилье, продукты питания, одежда, строительные материалы, товары и услуги».

Для того чтобы подчеркнуть исключительность и уникальность предлагаемого товара в рекламных текстах несколько лет назад авторами активно использовались слова *элитный* и *эсклюзивный*.

Обратимся к истории существования и функционирования этих слов в русском языке. Изначально слово *элитный* подразумевало отбор, селекцию лучших образцов. Так, в «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова *элита* понимается в двух значениях: 1) избранное общество (книжн. редко); 2) собир. Лучшие отборные экземпляры каких-н. растений или животных, отличающихся такими качествами, которые обеспечивают богатое воспроизводство [8, с. 647]. В «Толковом словаре» под редакцией В.В. Лопатина, изданном в 2008 году, *элита* имеет три значения: 1. Лучшие представители общества или какой-н. его части (интеллектуальная э., научная э., политическая э.); 2. Привилегированная группа лиц, верхушка (региональная э., мафиозная э.); 3. Лучшие отборные растения, семена или животные, наиболее пригодные для разведения (спец.) [5, с. 897]. На примере данных словарей мы видим, что толкование слов кардинально изменилось. Основное значение, представленное у Д.Н. Ушакова, в словаре В.В. Лопатина приобрело помету специальное употребление, а толкование, которое у Д.Н. Ушакова было представлено как книжное редкое, в словаре В.В. Лопатина вышло на первый план.

В настоящее время зачастую под высшим слоем общества, так называемой *элитой*, подразумеваются просто «богатые люди» [3, с. 22]. Соответственно, элитные товары – это товары, предназначенные для богатых, а значит, стоимость их весьма высока. Изначально в рекламе можно было видеть употребление слова *элитный* только по отношению к дорогим курортам, новостройкам улучшенных планировок в районах с улучшенной инфраструктурой, дорогим иномаркам. Со временем, производители дубленок и

меховых изделий, рекламируя свои изделия, начали активно употреблять слова *элитный* и *эсклюзивный*. Очень популярными стали такие рекламные слоганы, как «элитные шубы по эксклюзивным ценам», «элитные эксклюзивные шубы от производителя». В итоге, слово *элитный* утратило своё первоначальное значение. Осталась только положительная оценка: ‘дорогой’, значит ‘качественный’. Постепенно значение слова *элитный* настолько расширило своё денотативное пространство, что элитным стало абсолютно всё: начиная от нижнего белья и заканчивая элитным такси.

Очень популярным также было слово *эсклюзивный*, которое со временем стало синонимом слова *элитный*. Изначально это были слова с абсолютно разным значением. В «Большом толковом словаре» под редакцией С.А. Кузнецова *эсклюзивный* трактуется как: 1. Единственный в своем роде, неповторимый; 2. Принадлежащий только одному лицу, коллективу, исключительный [4, с. 1516].

Таким образом, *эсклюзивный* – это единственный в своем роде, принадлежащий одному субъекту. Однако в современном языке слово *эсклюзивный* стало использоваться в том же значении, что и элитный, т.е. ‘дорогой’, ‘качественный’. Справедливо будет заметить, что денотативное пространство слова *эсклюзивный* также значительно расширилось. На сегодняшний день мы можем наблюдать в рекламе эксклюзивные окна от производителя, выпускаемые огромным тиражом, эксклюзивные двери по низким ценам и прочее. Итак, мы видим, что оба слова утратили свое первоначальное значение и приобрели одно общее значение – редкий, дорогой качественный. Затем повсеместное употребление этих слов привело к тому, что смысловые границы данных слов существенно расширились. В результате, слова *элитный* и *эсклюзивный* утратили свою эффективность и эффективность, и перестали быть одним из ключевых воздействующих средств рекламы.

На смену словам *элитный* и *эсклюзивный* пришло понятие *VIP.VIP* – аббревиатура от словосочетания «veryim-

portantperson» – что в переводе с английского означает «очень важная персона», или, согласно словарю В.К. Мюллера «начальство», «высокопоставленное лицо» [7, с. 883]. Предположительно, данное словосочетание появилось в английском языке в середине XX века в Великобритании. В авиации так называли пассажиров высокого ранга, для полётов которых требовались комфортабельность и специальные меры безопасности [9].

Во второй половине XX века значение аббревиатуры *VIP* значительно расширилось. Под термином *VIP-персона* подразумевались люди, обладающие личными привилегиями и льготами, которые они получили за счёт занимаемой должности, высокого социального статуса, популярности или хорошего финансового положения. В России это были известные влиятельные политики, бизнесмены и звёзды шоу-бизнеса. Затем так стали называть товары и услуги, предназначенные для *vip*-персон. Появились *vip*-зоны в ресторанах, номера для *vip*-персон в отелях, а также *vip*-интерьеры, *vip*-квартиры, и многое другое. Соответственно, позволить себе такое изначально могли только хорошо обеспеченные люди. Однако как и в случае с *элитный* и *экслюзивный*, постепенно *VIP* перестало носить оттенок чего-то избранного и самого лучшего, постепенно превратившись в стёртое средство рекламного воздействия.

Помимо упомянуты выше значений, данная аббревиатура также употребляется для обозначения постоянных клиентов фирм и магазинов, посетителей одного и того же ресторана. Им предоставляются лучшие места и максимально выгодные предложения. В настоящее время термин *VIP* употребляется именно в этом значении, преимущественно, в сфере услуг. Следует отметить, что в современном русском языке аббревиатура *VIP* (*вип*) существует в разных графических вариантах – в оригинальном (латиническом) и приобретенном (кириллическом) [6, с. 101].

Наряду с аббревиатурой *VIP* в языке функционировали слова *люкс* и *премиум*. В большинстве случаев данные слова используются носителями языка синонимично. Однако значение слов *люкс* и *премиум* имеют некоторые различия.

Товары и услуги *премиум-класса*, как правило принадлежат известным брендовым производителям, предлагают высокое качество, уникальный дизайн. Таким образом, гарантией качества торговой марки класса «*премиум*» служит высокая репутация производителя. Товары данной категории стоят достаточно дорого. Фактически, покупатель платит не столько за качество, сколько за бренд [2].

Товары и услуги класса *люкс* – это роскошные товары. Они не имеют широкой рекламы, т.к. рассчитаны на людей влиятельных, занимающих высокий социальный статус. Данная категория товаров и услуг не доступна массовому покупателю, т.к. цена достаточно высока.

Однако, в настоящее время, сфера употребления слов *премиум* и *люкс* значительно расширилась. Данные слова не несут в себе прежней смысловой нагрузки. Согласно рекламным слоганам, товары *люкс* и *премиум* доступны всем и каждому.

Полноправным синонимом слова *люкс* является слово *лакшери* (от англ. *Luxury* – роскошь), которое очень популярно в языке современной рекламы.

Изначально сегмент *лакшери* трактовался как '*супер люкс*'. Отличительной чертой данной категории являлась высокая цена и очень низкая доступность. Как правило, товары *лакшери* изготовлены на заказ, с учетом всех пожеланий заказчика, либо их количество весьма ограничено, практически эксклюзивно. Фактически, термин *лакшери* объединил в себе понятия элитного и эксклюзивного.

Однако, постепенно, денотативное пространство *лакшери* также расширилось, превратившись в средство стёртой малоэффективной рекламы. В магазинах стала появляться в широком доступе одежда, косметика *лакшери* по весьма доступным ценам. Так, например, торговая марка «Тевье молочник» выпускает



продукцию, на этикетках которой всегда присутствует надпись *Luxury*: «Сливочное масло luxury 82,5% жирности» и «Luxury light 72,5% жирности» и т.д. Данная торговая марка относит себя к продукции премум-класса, т.к. по заявлению производителя, которым является «Коломна молоко», их продукты, прежде всего – это натуральная, экологически чистая, безупречная по своему происхождению пища. Это не значит, однако, что цена на эти товары остается высокой.

Для рынка жилья несколько лет назад более употребляемыми были рекламные слоганы со словами *премиум* и *элитный*, например: квартиры премиум-класса, элитное жилье от застройщика, элитный поселок с улучшенной инфраструктурой. Затем, в рекламе жилья стали популярны словосочетания со словами *таунхаус*, *вилладж*, *парк*. Первоначально они так же, как и многие другие слова, носили оттенок престижности. Рассмотрим каждое из названных слов в отдельности.

На сегодняшний день *таунхаус* представляет собой загородный двух-трехэтажный дом с отдельным входом, автономными системами теплоснабжения и земельным участком. Проживание в доме такого типа, по-прежнему, остается престижным, говорит о высоком социальном статусе его обладателя и хорошем финансовом положении. В этом случае значение *престижности* и *элитности* остается неизменным.

Жилищные комплексы, в названии которых используется слово *парк*, представляют собой новостройки со своей инфраструктурой и достаточно большой ухоженной территорией, возможно, рядом с лесопарком. Таким образом, территории подобных комплексов, действительно, становились похожи на парки. Для того, чтобы подчеркнуть престижность проживания в таких комплексах, маркетологи придумали довольно пафосные названия, такие как «Гранд Парк», «Королевский парк» и «Лондон Парк» в Петербурге. Затем стало просто модным добавлять слово *парк* в название новостроек и коттеджных поселков. Ярким

примером этому являются названия жилищных комплексов «Татьянин Парк», «Бутово Парк», «прима-парк», и элитных коттеджных поселков «Апрелевка Парк», «Западный парк», «Авеню парк» и многих других. Постепенно название новостроек со словом парк утратили свою привлекательность и престижность. Теперь жилищные комплексы, в названии которых фигурирует слово *парк*, зачастую рекламируются как жилье эконом-класса. В приведенных контекстах первоначальное значение слова *парк* было полностью утрачено. Более того, дополнительное значение элитарного жилья сменилось на противоположное, однако оно не утратило свою эффективность в качестве воздействующего средства рекламы.

Рассмотрим еще одно популярное в языке рекламы слово *вилладж*. Данное слово произошло из английского языка, где дословно *вилладж* (от англ. *village*) переводится как 'деревня', 'село' [1]. Следует отметить, что в рекламных текстах на русском языке функционирует два графических варианта написания – латинский (*village*) и кириллический (*вилладж*).

В настоящее время российские маркетологи используют слово *вилладж* в рекламных текстах о продажах коттеджей, расположенных в элитных поселках, например «Расторгуево Village», «ЖК Vnukovspotyvillage» и др. Жизнь в таких поселках далека от деревенского уклада.

Существование так называемых *вилладжей* в России началось с комплекса «БарвихаLuxutrVillage» («БарвихаЛакшкриВилладж»). Это многофункциональный торговый комплекс, расположенный на Рублево-Успенском шоссе, рядом с поселком Барвиха (как известно, Барвиха – это, фактически, поселок миллионеров). На территории комплекса располагается множество брендовых магазинов, гостиница и концертный зал. Дизайн данного торгового комплекса схож с европейскими аутлет-вилладжами. Различие заключается в том, что в «БарвихаЛакшкриВилладж» не дисконт-центров, а все товары и услуги относятся исключительно

«Модные» слова в языке рекламы, используемые для выделения объектов, товаров и услуг в разряд элитных

но к классу люкс и стоят очень дорого. Отсюда сформировалась картина того, что вилладж только для очень богатых.

В Москве, помимо «БарвихаЛакшкри-Вилладж», существуетещетримультибрендовых комплекса: «Аутлет Внуково», «Аутлет Белая Дача», «АутлетFashionHouse». Однако в российских аутлет-центрах в отличие от европейских аутлет-центров скидки на товар гораздо меньше. Данный факт объясняется рядом причин.

В Америке и Западной Европе аутлеты, как правило, возводят в пригородах, где арендная ставка гораздо ниже городской. Владельцы минимизируют затраты на оформление помещения и обслуживающий персонал. Поставки товаров происходят напрямую от дизайнеров и производителей марок модной одежды. Доехать в такие центры можно на специализированных бесплатных автобусах, которые ходят довольно часто. Именно поэтому в европейских и американских аутлет-вилладжах скидки на товары довольно высокие.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что шоппинг в московских *аутлет-вилладжах* не для средне-

статистического покупателя. Это прерогатива для людей с достатком вышесреднего, т.е. тех, кого сегодня принято причислять к элитному обществу. Итак, в ходе проделанной работы в рекламных текстах на русском языке были выделены две группы слов со значением *элитарности*: 1) синонимы превосходной степени прилагательного *самый лучший* и качественного наречия *лучше всех*; 2) слова-маркеры со значением *элитарности*. К первой группе слов относятся слова *элитный, эксклюзивный, премиум, люкс, VIP, лакшери*. Слова этой группы преимущественно встречаются в рекламе товаров и услуг. Ко второй группе относятся слова *парк, вилладж, таунхаус, аутлет-центр, аутлет-вилладж*. Слова второй группы используются маркетологами в рекламе жилищных объектов и торговых центров.

Также можно сделать вывод, что денотативное пространство слов со значением *элитарности* очень быстро расширяется за счет повсеместного использования в рекламных текстах. В связи с этим данная группа слов утрачивает свою эффективность как одно из основных воздействующих средств рекламы.

### Библиографический список

1. Апресян, Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь [Электронный ресурс] / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова. – М.: Русская язык, 1994. – Режим доступа: URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan-term-111781.htm>. – (Дата обращения 23.07.2015).
2. Горохов, М.А. Товары класса «премиум»: сущность и основные характеристики [Электронный ресурс] / М.А. Горохов // Маркетинг в России и зарубежом. – 2011. – №2. – Режим доступа: URL: <http://www.mavriz.ru/articles/2011/2/5814.html>. – (Дата обращения: 25.07.2015).
3. Кронгауз, М.А. Русский язык на грани нервного срыва [Текст] / А.М. Кронгауз. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 232 с.
4. Кузнецов, С.А. Новейший большой толковый словарь русского языка [Текст]: справочное изд. / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
5. Лопатин, В.В. Толковый словарь современного русского языка [Текст] / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
6. Маринова, Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Маринова. – М.: Флинта, 2013. – 296 с.
7. Мюллер, В. К. Англо-русский словарь [Текст] / В.К. Мюллер. – М.: Рус. яз., 1981. – 888 с.
8. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст]: в 3-х т. Т. 3 Р-Я / Д.Н. Ушаков – М.: Вече, Мир книги, 2001. – 672 с.
9. John Ayto. Movers and shakers: a chronology of words that shaped our age. Oxford University Press US, 2006. – P. 250. [in English].

## References

1. Apresyan Y.D. *New large English-Russian dictionary*. M.: Russkii yazyk, 1994. [in Russian].
2. Gorohov M.A. Products premium: the nature and characteristics. *Marketing v Russii i za rubezhom*. 2011. № 2. [in Russian].
3. Krongauz M.A. *Russian language is on the verge of a nervous breakdown*. M.: Yazyki slavyanskikh kultur, 2007. P. 232. [in Russian]
4. Kuznetsov S.A. *The newest large explanatory dictionary of Russian*. SPb.:Norint, 2000. P. 1536. [in Russian].
5. Lopatin V.V., Lopatina L.E. *Explanatory Dictionary of modern Russian language*. M.: Eksmo, 2008. P. 928. [in Russian].
6. Marinova E.V. *Foreign lexis of the modern Russian language*. M.: Flinta, 2013. P. 296. [in Russian].
7. Muller V.K. *English – Russian dictionary*. M.: Rus. yaz., 1981P. 888.[in Russian].
8. Ushakov D.N. *Explanatory Dictionary of the Russian language*. Collect. of 3 vols. M.: Veche, Mir knigi, 2001. P. 672.[in Russian].
9. John Ayto. *Movers and shakers: a chronology of words that shaped our age*. Oxford University Press US, 2006. P. 250.

### Сведения об авторах:

**Кузьмина Юлия Игоревна,**  
Соискатель, кафедра общего и русского языкознания,  
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»  
г. Москва.  
*E-mail:* juliahar@ya.ru

### Information about the authors:

**Kuzmina Yuliya Igorevna,**  
External Doctorate student,  
Department of General  
and Russian Linguistics  
Pushkin State Institute of the Russian Language  
Moscow, Russia.  
*E-mail:* juliahar@ya.ru

## «СЕРДЦЕ МИЛЮЮЩЕЕ» В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО И А.И. ЦВЕТАЕВОЙ

В статье анализируются образы животных в творчестве Ф.М. Достоевского («Записки из Мертвого дома», «Идиот», «Братья Карамазовы») и А.И. Цветаевой («Непостижимые», «Моя Сибирь», «Тайна животных»). Важнейшая для обоих писателей тема животных рассматривается в контексте раннехристианской традиции «милующего сердца» (преп. Исаак Сирий). Выявляются общие для обоих писателей в изображении животных мотивы, ключевые христианские концепты (встреча, любовь, ласка, восторг, радость, рай, жертва, смирение, кротость, чудо, дар и др.), выражающие в русле христианской традиции глубочайший психологизм, христианский гуманизм и метафизическую гармонию человека и животных.

*Ключевые слова:* Достоевский, А. Цветаева, образы животных, христианская традиция, «милующее сердце», христианские концепты, христианский гуманизм.

А.А. Медведев

## «MERCIFULHEART» IN THE WORKS BY F.M. DOSTOEVSKY AND A.I. TSVETAEVA

The images of animals in the works of F.M. Dostoevsky («Notes from the House of the Dead», «The Idiot», «The Brothers Karamazov») and A.I. Tsvetaeva («Incomprehensible», «My Siberia», «The mystery of animals») are analyzed. Important for both writers theme of animals is considered in the context of the early Christian tradition of the «merciful heart» (St. Isaac the Syrian). Common to both authors in the image of animal motifs, key Christian concepts (the meeting, love, tenderness, enthusiasm, joy, paradise, sacrifice, humility, meekness, miracle, gift, etc.) are identified, which express in the mainstream Christian tradition deep psychology, Christian humanism and metaphysical harmony of humans and animals.

*Key words:* Dostoyevsky, A. Tsvetaeva, images of animals, Christian tradition, «merciful heart», Christian concepts, Christian humanism.

Творчество Ф.М. Достоевского, открытое А.И. Цветаевой в эпоху религиозно-философского Ренессанса начала XX в., становится для нее не только художественным образцом в раскрытии «глубин души человеческой» и философской моделью в решении «последних» вопросов бытия, но и парадигмой духовного пути (о религиозно-философском, художественном диалоге Цветаевой с Достоевским см. подробнее: [4]).

Одной из ключевых тем, роднящих миры Достоевского и Цветаевой, – любовь к братьям нашим меньшим. В автобиографических «Записках из Мертвого дома» (1862) животным в жизни каторжан («милая лошадка» Гнедко, собаки Шарик, Белка, Культапка, гуси, козел

Васька, орел) Достоевский посвятил целую главу: «наши арестантики могли бы любить животных, и если б им это позволили, они с охотой развели бы в остроге множество домашней скотины и птицы. И, кажется, что бы больше могло смягчить, облагородить суровый и зверский характер арестантов, как не такое, например, занятие?» [2, т. 4, с. 189]. Любовь к животным автор раскрывает «в человеке человека» [2, т. 27, с. 65], а жестокость к животным становится мериллом духовного падения личности.

В этой главе Достоевский изображает не только «все глубины» человеческой души [2, т. 27, с. 65], но и души собачьей. Достоевский трогательно раскрывает «характер» каждой собаки, с которой он



был в «постоянной дружбе». Чистая, бескорыстная любовь собаки, ожидающей от человека ответной любви, раскрывается в ситуации встречи. Образ собаки пронизывает мотив ласки, ласкосердия: Шарик «ласково встречает каждую партию, вертит хвостом и приветливо заглядывает в глаза каждому вошедшему, ожидая хоть какой-нибудь ласки. Но в продолжение многих лет она не добила никакой ласки ни от кого, кроме разве меня. За это-то она и любила меня более всех» [2, т. 4, с. 189].

Ключевым является мотив собачьего восторга, искренней радости, обращенной к человеку. Так, внутренней речью Достоевский раскрывает «пылкий и восторженный» характер Кульпяпки: «...как и всякий щенок, который от радости, что видит хозяина, обыкновенно навизжит, накричит, полезет лизать в самое лицо и тут же перед вами готов не удержать и всех остальных чувств своих: “Был бы только виден восторг, а приличия ничего не значат!” Бывало, где бы я ни был, но по крику: “Кульпяпка!” – он вдруг являлся из-за какого-нибудь угла, как из-под земли, и с визгливым восторгом летел ко мне, катясь, как шарик, и перекувыркиваясь дорогою» [2, т. 4, с. 190–191].

В страдании и униженности собак проступает концепт христианской жертвенности. Искалеченная Белка, по причине своей физической ущербности уже не надеющаяся на ласку не только людей, но и своих собратьев, проявляет при этом глубочайшее смирение: «Оскорбленная судьбою, она, видимо, решила смириться. Никогда-то она ни на кого не лаяла и не ворчала, точно не смела. <...> в знак смирения, перекувырнется на спину: “Делай, дескать, со мной что тебе угодно, а я, видишь, и не думаю сопротивляться”» [2, т. 4, с. 190]. Неожиданно проявленная к Белке жалость вызывает у нее чувство умиления: «Я попробовал раз её приласкать; это было для неё так ново и неожиданно, что она вдруг вся осела к земле, на все четыре лапы, вся затрепетала и начала громко визжать от умиления. Из жалости я ласкал её часто» [2, т. 4, с. 190].

Судьба собак трагична в мире человеческой жестокости: по слову ап. Павла,

вся тварь «по воле покорившего ее» человека «совокупно стенает и мучится доныне», с надеждою ожидает от виновника грехопадения своего освобождения от «рабства тления в свободу славы детей Божиих» (Рим. 8, 19–22), но виновник грехопадения не спасает животных, а жестоко их уничтожает. Любимый Достоевским Кульпяпка стал жертвой арестанта Неустроева, подложившим содранным с него мехом «бархатные зимние полусапожки» [2, т. 4, с. 191].

Если в «Записках из Мертвого дома» христианские интенции в восприятии животных присутствуют имплицитно, то позже устами кн. Мышкина, Макара Долгорукого, Маркела и старца Зосимы Достоевский прямо говорит об одухотворенности творения и духовности животных. В чистой, милующей душе праведников Достоевского отражается райская, первоизданная красота творения и животных («Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят» (Мф. 5, 8)), они уже на земле видят осуществление Царствия Божия.

О глубокой духовности животных говорит Зосима, отмечая кротость, незлобность, доверчивость, духовную красоту коня, вола [2, т. 14, с. 267–268]. В своем гимне всеобъемлющей любви к творению Божию от «целого» до «песчинки» Зосима осуждает человеческую гордыню, определяющую жестокое отношение к животным [2, т. 14, с. 289]. При этом Достоевский считал, что любовь к животным не должна опережать любовь к человеку, не должна быть самоцелью, а призвана гуманизировать человека – «очеловечить», «образить» его: «Научившись жалеть скотину, мужик станет жалеть и жену свою» [2, т. 22, с. 26].

Восприятие духовной красоты животных, их глубочайшего смирения, кротости, любви и доверчивости как образца для человека, утратившего в отличие от животных свое «естественное состояние», уходит корнями в христианскую традицию. Увидеть райскую, первоизданную красоту животного способен лишь человек с чистым, «милующим сердцем», о котором писал любимый Достоевским христианский мистик VII в. преп. Исаак

Сирин: «И что такое сердце милующее? – и сказал: возгорение сердца у человека о всем творении, о человеках, о птицах, о животных, о демонах и о всякой твари» [7, с. 323–324]. Эта сострадательная, жалостливая любовь к животным выступает в христианстве важнейшим свойством духовного совершенства, неотъемлемой чертой святости. В послушании животных святым (авва Герасим, св. Франциск Ассизский, преп. Сергей Радонежский, преп. Серафим Саровский), в их взаимной любви проступает райская гармония Адама и животных – утраченный после грехопадения идеал Эдема, Царствия Божия на земле. О преломлении в творчестве Достоевского христианской традиции «милующего сердца» см. подробнее: [5; 6]).

Эта христианская традиция «милующего сердца» присутствует и в творчестве А.И. Цветаевой – в книге рассказов о животных «Непостижимые» (описанные в ней события относятся к годам советских лагерей (1938–1947) и сибирской ссылки (1949–1956), рассказы писались в разные годы, отдельной книгой вышли в 1992 г.) [9]. Цветаева следует за Достоевским в глубинном проникновении в душу «братьев наших меньших» – не только собак, кошек и кошек, но и гуся Теги, кролика Кроли, свина, птенца, овец и даже насекомого. Главными героями в ее книге, как и в «Записках из Мертвого дома», являются любимые Цветаевой собаки. Углубляя Достоевского, она дает персонализированное восприятие животных («Цветаева всегда обращалась к собакам на “вы”» [3, с. 152]), создавая незабываемые «портреты» Мишки, Каштанки, Барбоса, Бобка, Домки и других собак.

Как и у Достоевского, бескорыстная любовь собаки раскрывается в ситуации встречи, которая приносит человеку необыкновенную, райскую радость, что выражается мотивами неожиданного, чудесного появления, радости, праздника, бескорыстного дара. Мишка и Каштанка «уносились и появлялись, как луч из-за облака, – кого по пути облизав, кому – сунув в руку мокрую морду»: «Так расцветает в сером дворе факирым цветком – шарманка. И как-то надо было собрать

морщинами лоб, чтобы в озабоченной мотивированности продолжать подсчет сметы – после волшебной немотивированности, которой одаривали нас животные» [9, с. 32]. Бобка «с первых лет жизни», «прыгнув» в её сердце, «свил там себе гнездо по гроб жизни»: «Война, недоеданье, разлуки. Но стоит черному носу просунуться в щелку, лапе ударить дверь, – как радуюсь! И пес это – знает! В ответ на мои ласки – даже свистит от нежности! Тонко...» [9, с. 64]. Руслан радуется любящему его человеку, «как празднику, – умиленным словам, ласкам, безнаказанности игр» [9, с. 69].

Продолжая Достоевского, цветаяевские образы собак воплощают в себе более сохраненную, чем в человеке, глубочайшую духовность – чистую любовь, благодарность, радость, смирение и кротость. Так, «в манере Каштанки неизменно сквозило сознание своей неполноценности <...> и рикошетом рождавшаяся благодарность, что её ласкают и с ней шутят» [9, с. 33]. Бобка, страдая от случайно причиненной ему боли, проявляет при этом величайшее смирение: «за силу моего не человеческого, собачьего же сочувствия, явно смирял вой. Дрожь – не мог! И вежливо, душевно-грациозно (так бесконечно выше человеческой воспитанности) выражал полноту своего прощенья, радованье моей виноватой, просящей о мире ласке, утешался всласть, мотая еще страдающей от ушиба мордой» [9, с. 65]. И о том же Бобке в игре: «Какая искренность! Какая не человеческая благодарность!» [9, с. 66]. Собачье сердце способно даже на покаяние [9, с. 150]. Кошка Беляна являет собой образец достойной смерти: «Кротко дотерпела до конца» [8, с. 482]. Для Цветаевой эта духовность животных – «всплеск радости, райское зрелище» в нашей жизни, «полной дьявольской спешки, жестокостей без покаяния, гордостей, недоразумений» [9, с. 168].

Как и в «Записках», судьба животных в цветаяевских рассказах трагична в мире человеческой жестокости. Райская по своей взаимности любовь человека и собаки обрывается жестоким убийством собак. Мишку и Каштанку топят в яме нечистот, Руслан пошел на рукавицы хо-

зяину, Барбоса и Бобку также убивают из-за меха: «За краску, ими не знаемую, у них отняли их верное и веселое собачье сердце, которым они хотели служить человеку и радовать его» [9, с. 68]. Жестокость к животным для Цветаевой намного страшнее, чем к человеку: «Человек и страдание – органично, ибо отражено в сознании. Страдание животного – чудовищно, потому что у него нет греха» [9, с. 126]. В последних словах Цветаева, исходя из своего опыта общения с животными, вторит старцу Зосиме, говорящему, что в животных «нет никакого греха» [2, т. 14, с. 268].

Цветаева идет дальше Достоевского, задумываясь в эссе «Тайна животных» (1990) о посмертной судьбе животных. Ответом на этот долго мучивший ее вопрос стало райское видение византийского святого X в. Андрея Юродивого: «дивясь на несказанную высоту и красоту райских деревьев, он увидел, за ними, животных: “цветом зари и неба, а шерсть на них была как бы шелк...”» [цит. по: 1, с. 175]. Удивленный этим видением Андрей получил ответ свыше: «Неужели ты думал, что Бог хоть одной Своей твари даст – тление?» [цит. по: 1, с. 175]. От этих умиляющих слов и видения «преображенных в раю животных» в душе Цветаевой настал покой.

Вслед за Достоевским, выявившем в животных их глубочайшую метафизику – духовную красоту их «лика», Цветаева

раскрывает метафизическую тайну первоначальной гармонии человека и животных: «Держа на ладони протянувшуюся с лаской черную морду с желтой подкладкой, с закрытыми – задремал – глазами, я думаю: точно созданы друг для друга человеческая рука и на неё положенная, как теплый живой дар – голова собаки!» [9, с. 80]. В своем милующем сердце, полном милосердия и любви, Цветаева достигает благодатного созерцания животных, возвращающего нас в рай: «Ох, как хорошо жить на свете!.. Чувство счастья. Нахождение у самых истоков всего, каждый раз как вижу собак и кошек» [9, с. 65]. И это совсем не романтизированное и сентиментальное очеловечение животных, а столь актуальное сегодня экологическое сознание, вытекающее из христианской веры и любви Достоевского и Цветаевой.

Таким образом, важнейшая для обоих писателей тема животных раскрывается в контексте раннехристианской традиции «милующего сердца» (преп. Исаак Сирийский). В русле этой христианской традиции общие для обоих писателей мотивы, ключевые христианские концепты в изображении животных (встреча, любовь, ласка, восторг, радость, рай, жертва, смирение, кротость, чудо, дар и др.) выражают глубочайший психологизм, христианский гуманизм и метафизическую гармонию человека и животных.

### Библиографический список

1. Васильев, Г.К. Трудный путь к Богу (Духовная эволюция А. Цветаевой) [Текст] / Г.К. Васильев, Г.Я. Никитина // Вестник Русского Христианского Движения. – 2004. – № 2(188). – С. 166–184.
2. Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. [Текст] / Ф.М. Достоевский. – Л.: Наука, 1972–1990. – Т. 4. – 326 с.; Т. 14. – 510 с.; Т. 22. – 407 с.; Т. 27. – 463 с.
3. Ионас, В.Я. Анастасия Цветаева. Встречи. Переписка [Текст] / В.Я. Ионас // Грани. – 2001. – № 198. – С. 126–153.
4. Медведев, А.А. «...Ведь это родной дом!..»: А.И. Цветаева и Ф.М. Достоевский [Текст] / А.А. Медведев // А.И. Цветаева: жизненный путь и творческое наследие: матер. междунар. конф. – М.: Дом-музей М. Цветаевой, 2010. – С. 111–173.
5. Медведев, А.А. «Сердце милующее» в творчестве Ф.М. Достоевского и христианская традиция [Текст] / А.А. Медведев // Диалоги классиков – диалоги с классикой: сб. науч. ст. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2014. – С. 194–224.
6. Медведев, А.А. «Сердце милующее»: образы праведников в творчестве Ф.М. Достоевского и св. Франциск Ассизский [Текст] / А.А. Медведев // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2(139). – С. 222–233.
7. Сирийский Исаак, преп. Слова подвижнические [Текст] / Исаак Сирийский. – М.: Правило веры, 2002. – 709 с.

8. Цветаева, А.И. Амор: Роман и повести [Текст] / А.И. Цветаева. – М.: Современник, 1991. – 494 с.
9. Цветаева, А.И. Непостижимые: рассказы о животных [Текст] / А.И. Цветаева. – М.: ВМКЦ, 1992. – 175 с.

### References

1. Vasilyev G.K, Nikitina G.Y. Difficult path to God (Spiritual evolution of A. Tsvetaeva). *Vestnik Russkogo Khristianskogo Dvizhenija*, 2004. № 2 (188). P. 166–184. [in Russian].
2. Dostoevskiy F.M. *Complete Collection of Works of 30 vols.* L.: Nauka, 1972–1990. [in Russian].
3. Ionas V.Y. Anastasia Tsvetaeva. Meeting. Correspondence. *Grani*, 2001. № 198. P. 126–153. [in Russian].
4. Medvedev A.A. «...It is my home!..»: A.I. Tsvetaeva and F.M. Dostoevsky. *A.I. Tsvetaeva: zhiznennyj put' i tvorcheskoe nasledie. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii.* M.: Dom-muzei M. Tsvetaevoi, 2010. P. 111–173. [in Russian].
5. Medvedev A.A. «Merciful heart» in F.M. Dostoyevsky's Creative Work and the Christian Tradition. *Dialogi klassikov – dialogi s klassikoj: sb. nauch. st.* – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. un-ta, 2014. P. 194–224. [in Russian].
6. Medvedev A.A. «Merciful heart»: The Images of Righteous People in F.M. Dostoyevsky's Creative Work and St Francis of Assisi. *Izvestija Ural'skogo federalnogo universiteta. Ser. 2, Gumanitarnye nauki*, 2015. № 2(139). P. 222–233. [in Russian].
7. Isaac the Syrian, St. *Word Ascetical.* M.: Pravilo very, 2002. [in Russian].
8. Tsvetaeva A.I. *Amor: Novel and novellas.* M.: Sovremennik, 1991. [in Russian].
9. Tsvetaeva A.I. *Incomprehensible: stories about animals.* M.: VMKC, 1992. P. 175. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Медведев Александр Александрович**,  
кандидат филологических наук, доцент,  
кафедра русской литературы,  
Тюменский государственный  
университет,  
г. Тюмень.  
*E-mail:* amedv1@yandex.ru

#### Information about the author:

**Medvedev Aleksandr Aleksandrovitch**,  
Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor,  
Department of Russian Literature,  
Tyumen State University,  
Tyumen, Russia.  
*E-mail:* amedv1@yandex.ru



**СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ  
КАК ОТРАЖЕНИЕ СЛОЖНОГО МИРА  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»)**

Объектом исследования в статье являются значимые для формирования концептуальной семантики текста средства языка – многокомпонентные сложные предложения. Структурно-синтаксическое и функционально-семантическое своеобразие заявленных конструкций рассматривается во взаимосвязи с композицией и семантикой романа одного из общепризнанных мастеров слова Владимира Владимировича Набокова «Машенька».

*Ключевые слова:* Владимир Набоков, «Машенька», многокомпонентные сложные предложения, дискурс.

М.М. Morarash

**COMPOSITE SENTENCE AS REFLECTION  
OF THE COMPLEX WORLD  
(BY THE EXAMPLE OF THE NOVEL “MASHENKA”  
 (“MARY”) BY V.V. NABOKOV)**

The object of the study in the article is a multicomponent composite sentence, a linguistic means important for formation of the conceptual semantics of the text. Structural-syntactic and functional-semantic peculiarities of the above mentioned construction are considered in relation to the composition and semantics of the novel *Mary* by one of widely recognized word men Vladimir Vladimirovich Nabokov.

*Key words:* Vladimir Nabokov, *Mary*, multicomponent composite sentences, discourse.

Проблема описания структурно-синтаксической и функционально-семантической специфики синтаксических конструкций в структуре художественного дискурса довольно сложна. Сложность данной проблемы заключается в необходимости репрезентации отдельных синтаксических фрагментов и их взаимодействия в системе целого текстового пространства.

Как правило, «в художественной речи представлены все виды предложений» [8, с. 316] и преобладание некоторых из них «обусловлено особенностями индивидуально-авторской манеры письма» [4, с. 415]. Так, если мастером короткой фразы был А.П. Чехов, то мастером сложных синтаксических конструкций, несомненно, был Л.Н. Толстой. Однако использование тех или иных конструк-

ций ими в большей степени определяется эстетическим характером замысла. Например, в описаниях природы Л.Н. Толстого встречаются конструкции «облегченного состава», в описаниях же жизни общества более сложные. В этом разграничении стилисты усматривают контрастное сопоставление гармонии в природе и трагизма человеческих отношений [4, с. 414]. Таким образом, синтаксические единицы являются не только структурным, но и смысловым компонентом художественного произведения. В этом отношении именно развернутые синтаксические конструкции приспособлены для выражения наиболее сложной мысли и для отражения сложного, глубинного анализа изображаемой жизни. По мнению М.М. Булыниной, все синтаксические построения имеют свою знако-

Сложное предложение как отражение сложного мира  
(на примере романа в.в. Набокова «машенька»)

вую природу и свои обозначаемые – синтаксические концепты. Синтаксический концепт содержит типовой обобщенный смысл, типовую пропозицию, за которыми стоит единая ментальная сущность [3, с. 70–72]. Форма существования синтаксической единицы в виде «пространства мыслей» трансформирует структурно-семантическое содержание произведения в когнитивное. «Чрезвычайно емкой синтаксической формой, передающей авторское видение того или иного куса объективной действительности в виде «микрорассказа» в пределах одного предложения» [5, с. 139], являются так называемые многокомпонентные сложные предложения.

Под многокомпонентными сложными предложениями (далее – МСП) в данной работе понимается результат описания действительности (образа картины мира), реализующийся в особой синтаксической конструкции, включающей 3 и более предикативные единицы с разными типами связи между собой. «Растяжение» структуры предложения во многом связано с тем, что компоненты, присоединяясь друг к другу, содержат, помимо отражения нейтральных отношений между ситуациями, и экспрессивное, субъективное отношение повествователя к тому или иному явлению. Таким образом, МСП являются одновременно фрагментом и подобием текста. Методом сплошной выборки из романа В.В. Набокова «Машенька» извлечено 27 фактов использования сложных синтаксических построений. В процессе анализа мы систематизировали выделенные предложения, средняя длина которых варьируется до 9 предикативных единиц, и подразделили их на гармоничные, слабогармоничные и негармоничные.

К гармоничным были отнесены конструкции с сочинением (в том числе с бессоюзной связью открытой структуры), с сочинением и подчинением и только с однородным соподчинением (последних в романе Набокова не оказалось). Теоретически данные структурные модели способны образовать наиболее распространенные, многочленные предложения, так как характеризуются боль-

шей упорядоченностью, «плавностью», что особенно необходимо при описании наблюдений, последовательности происходящего, при констатации каких-либо фактов. Подчинение в свою очередь сопровождает (уточняет) линейность явлений действительности и не вносит ожидаемую тяжеловесность.

Согласно исследованию Г.Ф. Калашниковой, посвященному исследованию особенностей МСП в поэтическом тексте, гармоничные (сильногармоничные – по терминологии автора) конструкции активно используются именно в поэзии в силу их возможности легко приспособиться к форме стихотворных произведений. Этот факт связан с выводом о наличии в их структуре большого заряда напряженности, свойственной в большей степени поэзии [5, с. 142]. Следует отметить, что гармоничные конструкции в романе «Машенька» не отличаются особой многокомпонентностью (состоят всего из 3–4 предикативных единиц), активностью (всего 6 предложений из 27) и напряженностью в описании явлений [в набоковском понимании]. Первично это может объясняться тем, что роман «Машенька» прозаическое произведение, а для прозаического произведения, как было указано, подобные конструкции не характерны. (1) *Каждые пять минут сдержанным гулом начинал ходить дом,* (2) *затем громада дыма вздымалась перед окном, заслоняя белый берлинский день, медленно расплывалась,* (3) *и тогда виден был опять веер полотна, суживающийся вдаль между чёрных задних стен, словно срезанных, домов,* (4) *и над всем этим небо, бледное как миндальное молоко* [7, с. 41].

К слабогармоничным конструкциям мы отнесли сложные контаминации с сочинением и неоднородным подчинением, бессоюзной связью открытой структуры и последовательным подчинением, бессоюзной связью, сочинением и неоднородным подчинением, однородным и неоднородным подчинением, последовательным подчинением, бессоюзной связью закрытой структуры и сочинением, бессоюзной связью открытой и закрытой структуры. Анализ активности показал, что они составляют значимый (или

даже ключевой) пласт для исследования МСП (19 фактов употребления), характеризуются максимальным составом (от 3 до 9 предикативных единиц). Сложность структуры, основанной преимущественно на подчинении (не однородном), малое участие сочинения, большое количество осложняющих компонентов (однородных, обособленных членов предложения, вводных конструкций) делает их употребление в прозе достаточно естественным. Как показывает наш материал, эти предложения в романе «Машенька» предназначены к описанию действительно «напряженных» фрагментов. (1) *Неприятно было главным образом то, (2) что день-деньской и добрую часть ночи слышны были поезда городской железной дороги, (3) и оттого казалось, (4) что весь дом медленно едет куда-то* [7, с. 37]; (1) *Он сидел, не шевелясь перед столом, и не мог решить, (2) что ему делать, (3) переменить ли положение тела, (4) встать ли, (5) чтобы пойти вымыть руки, (6) отворить ли окно, (7) за которым пасмурный день уже переходил в сумерки...* [7, с. 47]. Дальнейший анализ покажет, как сложные построения подобного типа участвуют в формировании «глубинной» организации художественного набоковского текста. Кроме того, их активность функционирования являются не только результатом проявления своеобразия творческой манеры писателя и его видения мира, но и структурно-композиционного построения произведения.

К негармоничным конструкциям мы отнесли конструкции с неоднородным подчинением, подчинением и бессоюзной связью закрытой структуры. В романе «Машенька» им соответствуют всего 2 предложения. Оба предложения состоят из 3 предикативных единиц. (1) *Он подумал о том, (2) что всё-таки Подтягин кое-что оставил, хотя бы два бледных стиха, зацветших для него, Ганина, тёплым и бессмертным бытием: (3) так становятся бессмертными дешёвенькие духи или вывески на милой нам улице* [7, с. 109].

Ранее мы говорили о членении текстового пространства романа В.В. Набокова «Машенька» на два смысловых блока – прошлое и настоящее [6, с. 7]. В этом

участвуют и лексические и синтаксические средства языка. Проанализировав структурно-семантические особенности МСП, это положение является вполне обоснованным. Формальными признаками членения текстового пространства является активизация, повторяемость того или иного типа МСП (гармоничного, слабogarмоничного, негармоничного) и объём сообщаемой информации, который зависит от количества предикативных единиц в структуре изучаемых построений. Так, в концептуализации настоящего участвуют одновременно гармоничные, слабogarмоничные и негармоничные конструкции, однако их структурно-смысловая композиция, как правило, не является значительно распространённой. В концептуализации прошлого, напротив, используются конструкции, как правило, довольно распространённые (до 9 предикативных единиц) и относятся они к слабogarмоничному типу по вышеприведённой классификации. Переходя из области рассмотрения формальной стороны МСП в область их функционирования в художественном дискурсе, мы совершаем переход на концептуальный уровень познания особого мира (или – его образа), созданного автором. «Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете – особый мир» [1, с. 111]. Тезис Ю.С. Степанова «Язык – дом бытия» [9, с. 676] как нельзя кстати определяет тему данного исследования. В результате применения такого подхода к МСП как наиболее конструктивным элементам синтаксического уровня сформировалась собственно семантико-когнитивное представление, одинаковое для сферы настоящего или прошлого. Так, образ настоящего представлен как некое единство, в котором находит свое воплощение пошлость повседневной жизни пансионеров в эмиграции. Первое, что обращает на себя внимание, это переполнение содержания МСП словами с негативными коннотациями и ассоциациями. Судя по всему,

описание пространства Берлина (пейзажа, интерьера, людей) в предложениях вызвано эмоционально отрицательным восприятием этого «чужого» мира. (1) *Дойдя до столовой, коридор сворачивал под прямым углом направо: (2) там, дальше, в трагических и неблагоприятных дебрях находились кухня, каморка для прислуги, грязная ванная и туалетная келья, (3) на двери которой было два пунцовых нуля, лишённых своих законных десятков, (4) с которыми они составляли некогда два разных воскресных дня в настольном календаре господина Дорна [7, с. 38].* В вышеприведенном в качестве примера предложении структура пространства описываемого мира построена с учетом экономии средств: несмотря на достаточно большое количество объектов, даются 1 2 характеризующие детали, на основе которых выстраивается зрительный или ассоциативный ряд восприятия (в последнем примере эти детали выделены жирным курсивом). В этом мире человеку нельзя обрести истинной свободы в действиях. (1) *Клара подумала о том, (2) что завтра как всегда нужно ехать на службу, до шести стучать по кнопкам, следя за лиловой строчкой, (3) которая с зернистым потрескиванием высыпает на лист или же, (4) если дела нет, читать, подперев её об чёрный реминтон, одолженную бесстыдно расстрёпанную книгу [7, с. 61].* Человек превращается во внутренне раздвоенное существо, в котором душа и тело не находятся в состоянии счастливой гармонии, что приводит его к чувству грусти и безысходности. (1) *Люди, сидевшие в кафе, полагали, (2) что у этого человека, так пристально глядевшего перед собой, должно быть какое-нибудь горе, (3) а на улице он в рассеянье толкал встречных, (4) и раз быстрый автомобиль затормозил и выругался едва его не задев [7, с. 58].* Очевидно, Ганин, погруженный в себя, чувствует несосредоточенность на собственных действиях (рассеянность), отъединенность, ограниченность от жизни, происходящей вокруг. Поскольку набоковский герой живет в своем внутреннем мире, сосредоточен на своем Я, внешний мир романа приобретает статичность, неподвижность, а соответственно, не вызывает эмоциональности в душе человека.

Таким образом, в МСП, участвующих в создании смыслового плана настоящего, отражена проза человеческого существования, притупляющая истинные чувства и мысли главного героя. В связи с этим и предикативное удлинение и усложнение не характерно для данного контекста. Тем не менее в нем выявлены 2 предложения, которые, вопреки изложенному положению, достигают сверхмаксимальной длины до 7 8 предикативных единиц. Рассмотрим их: (1) *Он сидел, не шевелясь перед столом, и не мог решить, (2) что ему делать, (3) переменить ли положение тела, (4) встать ли, (5) чтобы пойти вымыть руки, (6) открыть ли окно, (7) за которым пасмурный день уже переходил в сумерки... [7, с. 47]; (1) *То казалось ему, (2) что вот сейчас нужно написать к Людмиле письмо, твёрдо объяснить ей, (3) что пора прервать этот тусклый роман, (4) то вспомнилось ему, (5) что вечером нужно с ней идти в кинематограф, (6) и почему-то было гораздо труднее решиться позвонить, (7) чтобы отказаться от сегодняшней встречи, (6) нежели написать письмо, (8) и потому он не мог исполнить ни того ни другого [7, с. 47 48].* В этих предложениях прозаическая речь, характеризующая интенсивность проявления внутреннего разлада Ганина, уподобляется стихотворной по выражению напряженности, эмоциональность в ней достигает максимума. Обратим внимание на преобладание в этих конструкциях однородного подчинения и сочинительной связи, в целом конструкции относятся к слабогармоничным благодаря одновременной контаминации сочинения и подчинения, неоднородного и однородного подчинения, бессоюзной связи открытой структуры и последовательного подчинения. Таким образом, МСП в силу нежизненности описываемой реальности придают жизненность чувствам в душе героя. В этом случае оживление чувств (даже отрицательных) свидетельствует о жизненности внутреннего мира главного героя, а значит, способности изменения своей жизни (он единственный среди других «мертвых душ» уезжает из пансиона). На уровне блока о прошлом мы имеем дело не просто с живым, многообразным в своем проявлении миром. Рассмотрим*



конкретные примеры: (1) *Дело в том, (2) что он ожидал её с такой жадностью, так много думал о ней в те блаженные дни после тифа, (3) что сотворил её единственный образ задолго до того, (4) как действительно её увидел, (5) потому теперь через много лет ему и казалось, (6) что та встреча, (7) которая мерещилась ему, и та встреча, (8) которая наяву произошла, сливаются, переходят одна в другую незаметно, (9) оттого что она, живая, была только плавным продлением образа, предвещавшего её* [7, с. 66]; (1) *И хотя роман его с Машенькой продолжался в те далёкие годы не три дня, не неделю, а гораздо больше, (2) он не чувствовал несоответствия между действительным временем и тем другим временем, (3) в котором он жил, (4) так как память его не учитывала каждого мгновенья, а перескакивала через пустые непамятные места озаряя только то, (5) что было связано с Машенькой, (6) и потому выходило так, (7) что не было несоответствия между ходом прошлой жизни и ходом настоящей* [7, с. 73]. Во-первых, обратим внимание на то, что эти предложения отличаются сверхмаксимальной длиной: первое предложение состоит из 9 предикативных единиц, второе – из 7. Во-вторых, в данных предложениях воссоздается картина мира как бы описательного (образного) характера, что связано с отсутствием в них сюжета. Главное значение приобретает именно словесная ткань и связанный с ней прием «потока сознания», выходящего за пределы непосредственно воспринимаемых, но еще не воспринятых явлений. Он воссоздает неосознаваемый, или бессознательный, «язык души» главного героя. МСП с большим количеством предикативных единиц в наибольшей степени способны передать непрерывность «потока сознания». Фрагменты прошлого могут составлять предложения из 3 предикативных единиц ((1) *Этот запах, смешанный со свежестью осеннего парка, Ганин теперь старался опять уловить, (2) но, как известно, память воскрешает всё, кроме запахов, (3) и зато ничто так полно не воскрешает прошлого, как запах, когда-то связанный с ним* [7, с. 76]), но они также характеризуются наибольшей выразительностью в сравнении с берлинскими фрагментами. Общее содержание всех предложе-

ний передает, как страстно Ганин любит Машеньку, как свежи его чувства к ней, сколько в нем силы и жажды жизни. Прошлая жизнь главного героя как бы развязывает «путы» его души. «Подлинная «тайна» Набокова – лирическая природа его творения и в этом отношении он прежде всего поэт. Поэт – значит способный чувствовать и выражать чувства помимо и поверх явленных в тексте значений» (И. Анненский) [2]. «Держащие душу» «путы» внешнего мира Берлина и соответственно характеризующий его механический язык сменяются языком «потока сознания», состоящим из отдельных импульсов, каждый из которых определен каким-то эмоциональным толчком. Синтаксическая организация этого блока отражает состояние героя Ганина неровно, с напряжением. Напряженность в ней вызвана не нарушением метрической гармоничности прозаического текста, а отражением одновременно и внутреннего мира человека (неспокойного, эмоционального) и реальной действительности. Предложения, в которых отражены чувства и реальная действительность одновременно, не могут быть короткими в прозе Набокова (об этом свидетельствуют и 2 примера из блока настоящего, мы их отмечали выше).

Любопытно, что МСП способны сыграть решающую роль в сюжете романа. Так, предложения о прошлом говорят о прозрении главного героя, способности трезво оценить свою жизнь как ничтожную, в которой не было ничего от того, что было в его воображении. (1) *Через час она придет, (2) ее муж спит мёртвым сном, (3) и он, Ганин, собирается ее встретить* [7, с. 111]. Здесь воображение было исчерпано, но не закончено (Ганин готовился к встрече Машеньки, своей возлюбленной). Средством характеристики этого фрагмента вновь явились МСП с 3–4 предикативными единицами. Спад эмоций, связанных с воспоминанием Ганина, вызвал сокращение количества предикативных единиц, что предопределило в свою очередь трагический исход любовной коллизии (Ганин Машеньку так и не встретил). Даже самое последнее МСП из нашего перечня и в самом романе: (1)

Они лежали навзничь на одной линии, как на лестнице, (2) и нижний поднимал наверх через голову красный ломоть, похожий на большую книгу, (3) и средний брал черепицу и тем же движением, отклонившись совсем назад и выбросив руки, передавал её верхнему рабочему [7, с. 111], состоящее из 3 предикативных единиц, является не просто фразой, характеризующей смысловой план настоящего, а своеобразным завершением философской интенции. Основное эмоциональное содержание этого предложения – ощущение абсурдности, алогичности своего бытия (и в Берлине, и его замены воображением). *Эта ленивая, ровная передача действовала успокоительно, этот жёлтый блеск свежего дерева был живее самой живой мечты о минувшем* [7, с. 111]; Ганин глядел на лёгкое небо, на сквозную крышу – и уже чувствовал с беспощадной ясностью, что роман его с Машенькой кончился навсегда [7, с. 111] и т.д. «Успокоительно» в данном контексте обозначает то, что в подвижном эмоциональном мире Ганина (отраженном в МСП большего количества предикативных единиц) произошел очередной перепад настроения – он исчерпал свое воспоминание, вернулся в реальное бытие, и это отразилось на ис-

пользовании автором конструкции из 3 предикативных единиц. Воспоминаемое Ганиным, будучи законченным прошлым, лишено связи с теперешней его жизнью.

Если принять во внимание все сказанное, то очевидно, что микротексты романа функционально неравноценны с точки зрения способов их выстраивания. Мы отметили относительную стабильность применения синтаксических конструкций, оформляющих разные модели видения мира автора. Однако наиболее важный вывод из всего сказанного выше состоит в том, что количество предикативных единиц в составе МСП возрастает, если речь идет соответственно о возрастающей напряженности во внутреннем мире главного героя. Сложный внутренний мир главного героя романа определяется неприятием абсурдности, алогичности человеческого бытия и желанием вернуть прошлое, но невозможностью это сделать в реальной действительности. Неустойчивость эмоционально-психологического состояния внутреннего мира героя становится главным параметром, необходимым и достаточным для построения на его основе синтаксической системы романа.

### Библиографический список

1. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие [Текст] / сост. Л.Н. Чурилина. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 416 с.
2. Цит. по: Анненский, И. Владимир Владимирович Набоков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://works.tarefer.ru/44/100418/>. [Дата обращения: 9.09.2015].
3. Булынина, М.М. Проблема синтаксического концепта [Текст] / М.М. Булынина // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2012. № 4. – С. 67–73.
4. Голуб, И.И. Стилистика русского языка [Текст] / И.Б. Голуб. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 448 с. – (Высшее образование).
5. Калашникова, Г.Ф. Особенности многокомпонентных сложных предложений в поэтическом тексте [Текст] / Г.Ф. Калашникова // Сложное предложение в тексте: сб. науч. тр. Калинин, 1988. – С. 138–146.
6. Морараш, М.М. Временная модель Пути человека (на примере романа В. В. Набокова «Машенька») [Текст] / М.М. Морараш // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – №4. – 2014. – С. 5–13.
7. Набоков, В.В. Машенька [Текст]: сб. соч.: в 4 т. Т. 1 / В.В. Набоков. Вступ. ст. В.Е. Ерофеева. – М.: Правда, 1990. – С. 33–112.
8. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика [Текст] / Д.Э. Розенталь. – М.: Оникс: Мир и образование, 2006. – 384 с.
9. Степанов, Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 784 с.

## References

1. *Essential Problems of Modern Linguistics: Training Aid. Edited by L.N. Churilina.* M.: Flinta: Nauka, 2009. [in Russian].
2. *Quoted from: Annensky I. Vladimir Vladimirovich Nabokov.* [Electronic resource]: <http://works.tarefer.ru/44/100418/>. [in Russian].
3. Bulynina M.M. Problem of a Syntactic Concept. *Vestnik Moscovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M. Sholokhova. Filologicheskie nauki*, 2012. № 4. P. 67–73. [in Russian].
4. Golub I.I. *Stylistics of the Russian Language.* M.: Airis-press, 2006. [in Russian].
5. Kalashnikova G.F. *Peculiarities of Multicomponent Composite Sentences in a Poetic Slozhnoie predlozhenie v texte.* Kalinin, 1988. P. 138–146. [in Russian].
6. Morarash M.M. Temporal Model of Human Life (on the example of the novel *Mary* by V.V. Nabokov). *Vestnik Moscovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M. Sholokhova. Filologicheskie nauki*, 2014. №.4. P. 5–13. [in Russian].
7. Nabokov V.V. *Mary. Collected works: in 4 volumes.* M.: Pravda, 1990. V. 1. P. 33–112. [in Russian].
8. Rosenthal D.E. *Russian Language Reference Book. Practical stylistics.* M.: Onyx: Mir i obrazovanie, 2006. P. 384. [in Russian].
9. Stepanov Yu. S. *Language and Method. To Modern Philosophy of the Language.* M.: Yazyki russkoi kultury, 1998. [in Russian].

### Сведения об авторе:

**Морараш Марина Михайловна**,  
кандидат филологических наук,  
ассистент,  
кафедра русского языка и прикладной  
лингвистики,  
Институт филологии и межкультурной  
коммуникации им. Льва Толстого,  
Казанский федеральный университет,  
г. Казань.  
*E-mail:* moramar@mail.ru

### Information about the author:

**Morarash Marina Michailovna**,  
Candidate of Sciences (Philology),  
Assistant Professor,  
Department of the Russian Language and  
Applied Linguistics,  
Institute of Philology and Intercultural  
Communication named after Leo Tolstoy,  
Kazan Federal University,  
Kazan. Russia.  
*E-mail:* moramar@mail.ru

УДК 8РФ  
ББК 82.3(2Рос5)

*В.А. Петрова*

## МОТИВ «ПОДМЕНЕННАЯ НЕВЕСТА» В СКАЗОЧНОМ ФОЛЬКЛОРЕ ЭВЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ СЮЖЕТА «БОЛЬШАЯ ЛЯГУШКА» («ИРИКИНДЯ»))

В статье проводится сюжетный анализ эвенского нимкана «Большая лягушка» («Иркиндя»). В результате сюжетного анализа текста автор впервые выявляет международный мотив «Подмененная невеста» в сказочном фольклоре эвенов. Анализ сюжета показывает, что в сказочном фольклоре эвенов мотив «Подмененная невеста» сосуществует с мотивами «Поиск жёны» и «Брачное условие (испытание)».

*Ключевые слова и фразы:* эвены, эвенский фольклор, эвенский нимкан, сказочный фольклор, жанр, традиционный фольклор, сюжет, мотив.

## MOTIVE “THE CHANGED BRIDE” IN FANTASTIC FOLKLORE OF EVENS (BY THE EXAMPLE OF THE PLOT “THE BIG FROG” (“IRIKINDYA”))

The subject of the Even nimkan “Frog” (“Irikindya”) is analyzed. As a result of the subject analysis of the text the author for the first time reveals the international motive “The changed bride” in fantastic folklore of Evens. The analysis of a plot shows that in fantastic folklore of Evens motive “The changed bride” coexists with motives “Search of the groom” and “A marriage condition (test)”.

*Key words:* Evens, Even folklore, Even nimkan, fantastic folklore, genre, traditional folklore, plot, motive.

Мотив «Подменная невеста» (ср. АаTh 408, 425 G, 437, 533, 870) (СУС 533) [4, с. 154] достаточно широко распространен в сказочном фольклоре народов Северо-Восточной Азии и Дальнего Востока [1; 5, с. 135–139; 2, с. 136–139; 3, с. 10–14]. В данной статье проводится сюжетный анализ эвенского нимкана «Большая лягушка» («Иркиндя») с целью выявления мотива «Подменная невеста» в сказочном фольклоре эвенов.

**1. В первом эпизоде** сюжета девушка по наставлению родителей идет искать себе мужа. Перед дорогой мать завязывает все завязки на верхней одежде и подвязки на обуви дочери. Мать к дочке обращается с запретом, чтобы она не садилась на большую кочку, если развяжется завязка на кафтане или подвязки на обуви. В данном фрагменте сюжета выявляется известный мотив «Поиск жениха».

*Этикэн атиканюн биддытэн, өмэн-дэ хунадитан бисин. Тар нян эчин этикэр асаткантаки гөн, хэничилрэ:*

– Тини ог оникан, яла бидникэн, час кокэнэли-кокэнэли.

*Энтилни асаткангур нэилрэ. Нян асаткан хөрэдилрэ.*

*Энинни эйду имунрувэн иннэн, тифиван-да.*

*Энинни эчин асаткантаки гөнни:*

– Хи янгий-да бэррэкэн, эгденду мукалраду эмэкэн тэггэрэр.

*Тар нян асаткан хөррэн, кокэнэн.*

**2. Во втором эпизоде** сюжета по дороге у Девушки развязывается подвязка на обуви. Она садится на большую кочку с возвышенной макушкой, чтобы завязать подвязку на обуви. Нарушается

запрет, данный матерью, и появляется Девушка-лягушка со словами: «Как дымно! Как дымно! Кто сел на верхнюю жердь чума?». Девушка-лягушка пытается произвести разведку и узнать о намерениях Девушки. Девушка-лягушка, получив сведения о планах Девушки, решает пойти вместе с ней искать себе мужа.

*Нян тиран бэррэн, асаткан омган, хурэвкэн эгдемжэр мукалра бисин, таду тэгрэн. Тэгриди, онедилрэ. Онеддэкэн, ями якав-да долэлрэ, төрэнтэкэн игэлрэ:*

– Ханике! Ханике! Якав халкамчаду тэгрэн-е?

*Асаткан нэлэлрэ, хэкэркимэлчиннэн. Якав мукалрадук нөн? Ями Иркиндемжэр нөн.*

*Ями Иркиндя, хуталрач тэтуттникэн, нэкэлрэ:*

– Кэде, аваски хөрэдинри?

*Асаткан эчин бараглан:*

– Би кокэнэддэм.

*Иркиндя-да асаткан, нян тарак гөнни:*

– Кэде, мут өмэтту хөргэр.

*Асаткан гөнни:*

– И-и, хөрдэжун-ну.

*Дөридюр нэнэдилрэ.*

**3. В третьем эпизоде** сюжета Девушка-лягушка пытается обмануть Девушку, чтобы овладеть ее красивой одеждой, расшитой бисером. Девушка поддается обману и лишается своей красивой одежды, а взамен получает ярко-красную одежду Девушки-лягушки. В данном фрагменте сюжета выявляется мотив «Подменная невеста».

*Нэнэденрэ-ткэн, ями Иркиндя асаткантаки гөнни:*

– Кэде, би тэтивус илкэдэку.



Асаткан муланикан Иркиндя илкэдэн бөн. Асаткан нисалкан тэтуттин, нодач тэтич тэтуттин.

Нян-да нэнэдникэн, Иркиндя гөнни:

– Кэде, нэлус-тэ илкэдэку.

Асаткан нэли-дэ бөн, нян нисамий, нян авми - эйду бөн Иркиндя илкэттэн.

Асаткан-а-си Иркиндя тэтидин тэтич, нонан Иркиндятки гасчилран:

– Кэде, тек тэтич бөлиллэ.

Тарак гөнни:

– Бидэн, тар-кала мукэчкээлдүлэ бөдэку.

Нэнэддэ, гору нэнчэтэн бимнэн. Асаткан гөнни:

– Кэде, гөнчэлэс эмрэн-э-си. Тэтич бөли.

Бидэн, чидаду нялакаяканду бөдэку.

Асаткан набучилран, нян-да нэнэденфэ-ткээн. Иркиндя дүлдэнюн-дэ гиркан, гяй ойдин он-мадин-да нэнрэн. Асаткан эчин гөнни:

– Кэде, гөнчэлэс нэнрэн-э-си. Оув-у бөли-си.

– Тар тардаду бөдэку.

Иркиндя гасимич-та гиркан. Те-дэ гяи эманчилрэн.

#### 4. В четвертом эпизоде сюжета де-

вушки по дороге встречаются двух братьев: Оиндю и Нюнгую. Братья привозят Девушку-лягушку и настоящую Девушку к себе в стойбище.

Ями хонан илрэн. Иркиндя гяй ойдин гасимич-та гиркан, бэйл хонантан илрэкэн. Асаткар иттэ, ями дөр хуркэр молчидид-да. Асаткан хякита чидадун илачидилран. Нюмарилран, он-а-си ирки ойдин, хуталридин, нэндин. Иркиндя гасимич-нюн гиркан.

Ями Оиндя Нюгуенде-нюн молчидда, ака-нуф бэйл. Иркиндя нэкэлрэн:

– Тардала мин гяв-у бисни. Кэде, эмни!

Нян асаткан ходмарач дикнэн, хуталрач ойди нюмаралран.

Нюгуендя Иркиндев гадалран асаткангай; Оиндя тарав, эливум асаткам, гадни (Иркиндя ойдин тэтуттив хуталрач).

Бэйл удилра-си, дюткивур хөрүдэвур таралбу асаткарбу. Оиндя тэгуэкэнни, асаткан тачин-та ипкарач ондатлай тэгэттэн. Нюгуендя Иркиндев мэн ондатлай тэгуэкэнни. Иркиндя нян-да удин-тикчин. Эрэглэн халганьди-ткан гиркан, элэкэс-тэ Нюгуендя ондати элгэсэндин Иркиндя тикчин.

Хөрэденрэ, дютан тэгэлэ бимнэн. Нэнрэткээн. Ями хяткакан ининялрэн, итми Иркиндя ондаттук тикрэкэн:

– Хи-хи-хи! Нюгуендя ондатлан Иркиман няндалран!

Иркиндя иманрадук илникан гөнни:

– Бидэн-э! Дялкагыгай дүлдэкэнду бэбэ-гэй молдавкандим!

Нюгуендя делакай нэнудилрэн, нодач оич тэтуттив, як-а-си Иркиндя бичивэн хан. Аран дүлэ нэнун. Оинде-гэл асатканан, Ирки тэтидин тэтутти, нонантакан тэ-гуэкэнчэн, аич тэгэттэн.

Ями бэлтэлкэр, төллэ эвиддыл, иркалра:

– Ча-а! Утакан, Каганкан! Нюгуе, Оинде ондатлавуф асаткангавуф эмур-э!

Эинитэт гөнни:

– Асуканкал-сын-е, дя! Эдилрэ иркакилла!

Каганкан-да нирий хисичиддэн. Эрэглэн нирий энноттэн, тарак амантан.

Инэгнэр-э-си. Ями Нюгуенде атикаган дүлэ-мэкэн ин. Асаткан ойон эрэглэн эч бөр-э-си.

Оиндя, нюмарникан, асатками ивкэнни. Асаткан-да Оиндя амардадун нюмариникан ин. Ями-си этэн нюмарин, ирки ойдин тэ-тутникэн.

Аткилнюми бидилрэ.

5. В пятом эпизоде сюжета девушки проходят брачные испытания. Девушка-лягушка не выдерживает брачные условия, распознается и погибает. А настоящая Девушка выдерживает все условия брачного испытания, оценивается по достоинству и остается жить с Оиндей. В данном фрагменте сюжета выявляется известный мотив «Брачное условие (испытание)».

Тар нян Каганкан гөнни, эрэглэн нирий хисичидеттэн:

– Тек-э-лэ, энэемнэ-во кокму, могавуф молали!

Тар Иркиндя молан, гару-ткан молран. Авгич-и-си хадин! Мов дүла эмун. Дурэлрэн-тэкэн гар, тэринтэки тусагчанни. Утакан чакаттан гулум, Кагынкан оланалран, тог тусагканакан, нирий-да хоснан:

Ко-ко-ко! Ирки мов молран! Энэемнэв кокму ирки-ткэн мован молран!

Хокни ди, Иркиндя гасимич-та тоги чакаттан, гарагчи моги. Тимин нян-да Кагынкан гөнни:

– Тек-э-лэ! Болумнав кокму моладан.

Тарак асаткан болумган кокэнни, Оиндя атакаган, молан. Ноҗан тоганни аймакан дуррэн. Этикэн тачин-та нирий хисэччид-дэн, хокниди, гасимич нэкэдилрэн:

– Эр мо гэрбэн, эр мо гэрбэн! Болумнэв кокму, эр мо гэрбэн!

Биддыдюр, этикэн гөнни:

– Тек-эллэ, Нююее, амардавутан-да асал-бур гэлэгрэлрэ!

Нююендя энтилни энэнуур кокмур эн-тильди нэнудэн бэргэв улрэв, гэрбэтэнү имсэв мунгурэлдулэн хинра. Нююе Иркиндегли ни-мэгнэр.Нулгэр. Нююенде гөнни: «Илэ дюс?». Асиған гөндин: «Тардала!».

Гору нэнридюр, нян Нююе улгимин: «Илэ дюс?». Мукалфракалдула исадилтан бимнэн. Иркиндя эрэлэн гөндин: «Тавар-ка тавар дювун! Эсэнри көөр?» – «Эсэм көөр! Илэ-дэ дюв нэкрифус?».

Тар ями-кка таралдула мукалфракалдула Иркиндя эринилрэн, мукалфракалтакан эрэли. Нююенде мэргэнди гөнни: «Яла-да дюв нэкрэн? Ядавур-да эду ориньп?».

Иркиндя гөнни, мукалфракалтаки ню-нутникэн:

– Эр-лу дюву!

Нян мунгэрэлби инэгэдилрэн. Ями иркал-ран Иркиндя:

– Иркиндед! Нядмасчав улрэв дебнэлрэ!

Нямар Иркир мукалфракалдук, хикутич дебэдилрэ, мүдэдилрэ. Нююенде нэлэрэн, нюмарилран, эсни яв-да гөн. Тар хөррэ-си амаски дюткивур, Кагынкантаки. Улрэнур эйду инэгритэн, иркиндэр дебдэтэн, Ири-киндя энтилни нөнилни-дэ бичэтэн бимнэн.

Нулгэснэ.Мунгэрэлтэн-дэ эйду долкар. Тар нэнрэ-си ями инэгэдилрэ нуктавур, мунг-гэрэлбур. Кагынкан иркалран:

– Дя, бэлтэлкэр! Нююендее эмрэ!

Утакан иркалран:

– Час-а, дя бэлнэлрэ!

Нян инэгнэр. Инудилрэ-си эмучэрбур мун-гэрэлбур. Хо хонунедин хилмаганда мунгэрэлэ-тэн хинюттан, атаки-да, гякитан магдили хинюттан.

– Нэлэмэке-е! Нэлэмэке-е! – Кагынкан нэ-кэлрэн. – Якав эрэк-э? Якав?

Иркиндя хикутич, эливунтэн кокэн-тэн, хилмагун-да, дылутунда мүдэсэмнин чимчаваттан. Хикутич чибалан-такан деб-тэн, налдит тарав атакив-да, этэргэм-дэ дебэдилрэн.

Тар чэлэдюр нэлилрэ. Эстэн эрэссэ Ири-киндяв, унэт бисчир. Нэлэлрэ-ткэн, нюма-

рилра. Таракамак мэргэндюр унур: «Иркин-дя!».

Нян оин ай, энэе бисэкэн, кокэндюр гөвэттэ.

Кагынкан гору бисидюр гөнни:

– Дя! Оиндя, боруняв кокму дюткин амар-даван гэлнэлрэ!

Тачин-та хөрүдэтэн орам маар, нюбукэв орам дебэддэ, тарав улрэв мунгэрэлэн нэд.

Нулгэннэ, нэнэденрэ-ткэн. Асаткан хута-рач ойдинэлэм чакти. Нэнрэ, ями дючантан, титэл хөрчэдукун, тачин-та илаттан. Нян нэнридюр, эмучэвур Оиндя инэгэрэ. Хуклэннэ. Хуклэрэкэтэн, хунгэ хунгэлрэн. Хиткитэн-дэ чуралгинни, дютан өмэкэкэн дегри бисин. Мялра, ями хиткитэн-дэ эйду усич онеттэн, элбэтэн хунгэгчин эбдэнрэн. Аси энэнни толэ-ски, ями Оиндя орабур илбэн. Оиндя доңрэли хякитали тусанни, ями хуркэчэкэкэн одни, хэкэркинни, нюритэн-дэ нунука. Нян ноҗан эйду орабур дютки илбэннэн, Утакантаки Кагынкантаки-да.

Бэлтэлкэр иркалра:

– Оиндя эмрэ!

Аич көеттэ, ями бумнав эгдем ора-бу илбэр. Боламга асаткан нядьма орҗай, деплянгэй-дэ эмун, нян молдачидилра.

Акадмар Нююенде дабдагалчан бимнэн, Нои атикаган оипча бисикэн, эливун-дэ бэи бисикэн. Модар мэргэнтэнэвур. Асаналбур-да гадитан.

Кагынкан гөнэкэн:

Мэргэнтэнэвур-дэ молдагралра!

Молтидилми, Нююенде Иркиндеду гөнни:

– Эду-сукэн дяватли!

өмнэкэн-тэ дыллон хонасан, кокэкэн. Дылан Иркиндя хукэлэснэн, ями ирки эрэк.

Тар нян Нююенде болани бидилрэн, дип-тар. Нююенде хикутич нюритлэтти одни. Тек.

Сюжетный анализ текста выявляет мотив «Подмененная невеста» в сказочном фольклоре эвенгов. Мотив «Подмененная невеста» в сюжете сосуществует с мотивами «Поиск жениха» и «Брачное условие (испытание)». Подмена совершается как следствие нарушения запрета. Мать предупреждает дочь, чтобы не садилась на большую кочку. Забыв о запрете матери, девушка садится на кочку, где жила лягушка. Девушка-лягушка узнав, что Девушка идет искать себе мужа, про-

сит у нее разрешения примерить ее красивую одежду и оставляет ее у себя. Переодетая Девушка-лягушка выдает себя за настоящую девушку. В конце повество-

вания Девушка-лягушка не выдерживает брачные условия, распознается и погибает. А настоящая Девушка, выдержав все испытания, остается жить с Оиндей.

### Библиографический список

1. Мир сказок / Эвенкийские сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [mirckazok.ru/view\\_post.php?id=5480](http://mirckazok.ru/view_post.php?id=5480) (дата обращения: 17.06.15).
2. Ороческие сказки и мифы [Тест] / сост. В.А. Аврорин, Е.П. Лебедева. – Новосибирск, 1966. – 235 с.
3. Сказки эвенской земли [Тест] / сост. Л.Е. Большаковой и др. – Магадан, 1988. – 38 с.
4. Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка [Тест] / сост. Л.Г. Бараг и др. – Л.: Наука, 1979. – 437 с.
5. Цинциус, В.И. Негидальский язык. Исследования и материалы [Тест] / сост. В.И. Цинциус – Л.: Наука, 1982. – 312 с.

### References

1. *The world of fairy tales. Evenk tales.* [Electronic resource] URL: [mirckazok.ru/view\\_post.php?id=5480](http://mirckazok.ru/view_post.php?id=5480). [in Russian].
2. *Oroch tales and myths.* Novosibirsk, 1966. [in Russian].
3. *Tales of Even land. Magadan,* 1988. [in Russian].
4. *Comparative pointer theme. The Eastern Slavic tale.* L.: Nauka, 1979. [in Russian].
5. Tsintsius V.I. *Negidal language. Research and Materials.* L.: Nauka, 1982. [in Russian].

#### Сведения об авторе:

**Петрова Валентина Алексеевна,**  
кандидат исторических наук,  
сектор эвенской филологии,  
Институт гуманитарных  
исследований  
и проблем малочисленных народов  
Севера Сибирского Отделения РАН,  
г. Якутск  
E-mail: [valya89243679003@mail.ru](mailto:valya89243679003@mail.ru)

#### Information about the author:

**Petrova Valentina Alekseevna,**  
Candidate of Sciences (History),  
sector of the even philology  
Institute of humanitarian researches  
and problems of small peoples of the North,  
Siberian Branch of the Russian Academy  
of Sciences,  
Yakutsk, Russia.  
E-mail: [valya89243679003@mail.ru](mailto:valya89243679003@mail.ru)

## УТОЧНЕНИЕ СТАТУСА СЛОВСОЧЕТАНИЯ CATCH FIRE: ПОЛИСЕМИЯ И ИДИОМАТИЧНОСТЬ

В статье предпринимается попытка продемонстрировать семантическую мотивированность иносказательных случаев употребления словесной последовательности *catch fire* и показать возможность их соотнесения с определенным ЛСВ слова *fire*. Делается вывод о возможности вписания ФЕ *catch fire* в структуру полисемии словесного знака *fire* как основного компонента, обеспечивающего связь с исходной ситуативной моделью.

*Ключевые слова:* полисемия, фразеология, иносказание, лексикография, лексико-семантический вариант, контекст, лексико-семантические маркеры.

A.Yu. Smirnova

## SPECIFYING THE STATUS OF THE COLLOCATION 'CATCH FIRE': POLYSEMY AND IDIOMATICITY

The article presents an attempt to demonstrate semantic motivation of the figurative cases of use of the English collocation 'catch fire' and to show the possibility of relating them to one of the two senses of the word 'fire' which, being its main component, provides associative bonds between the source and target situational models.

*Key words:* polysemy, idiomaticity, lexicography, word senses, figurative use, context, semantic markers.

В современной лексикографии фразеологические единицы (ФЕ) принято выносить за рамки полисемии словесного знака, что связано с представлением о переосмыслении категориальной структуры входящих в их состав лексических единиц, которое приводит к возникновению качественно нового целостного значения [1; 2; 3].

Многие современные авторы, однако, критически подходят к вопросу о переосмыслении, указывая на возможность творческого использования идиом в речи и их изменчивость. А. Ланглотц, например, считает, что лексическое варьирование ФЕ свидетельствует в пользу сохранения их семантической мотивированности [13]. М. Омазич также отмечает наличие ассоциативной связи между ФЕ и исходной ситуативной моделью, в которой данная словесная последовательность употребляется в буквальном смысле: "Of course, the origin of most opaque idioms is unknown even to native speakers and appears to be nonsensi-

cal, but they still evoke images and are based on the metaphorical or metonymic concepts that we subsequently use to interpret them... words are loaded with powerful symbols, relationships and images that we evoke when we attempt to interpret an idiom in which a word occurs" [17, с. 70].

С точки зрения И.В. Толочина, ассоциативная связь с ситуацией-источником обусловлена сохранением категориальной структуры у словесных знаков, входящих в состав ФЕ [5]. Такой подход предполагает возможность вписывания идиоматических выражений в общую структуру полисемии того словесного знака, который является наиболее стабильным элементом в их составе и обеспечивает связь с исходной ситуативной моделью. В качестве примера рассмотрим словосочетание *catch fire* и попробуем соотнести случаи его иносказательного использования с тем или иным лексико-семантическим вариантом (ЛСВ) слова *fire* как ключевого компонента в его структуре.



В физической сфере опыта данная словесная последовательность может употребляться в двух различных по своим функционально-оценочным параметрам ситуациях:

1. By nightfall on the second day, people was *exhausted*. We'd run out of food, and it was dark as pitch by five o'clock. We was felin' our *most doomed* when somebody got the idea of bummin' the bus seats to get warm. We wondered why we hadn't thought of it earlier. The driver had a wrench, and we took the seats out of the floor. We cut the vinyl with a pocketknife, and pulled out the stuffin'. It was dry and *caught fire real quick*. We had to open one window, and one guy used cardboard to fan the smoke outside. It didn't work all that good-we breathed a lot of smoke-but a fire inside that tin btis (bus) *heated things up real nice* [9].

2. In March 1911, the Triangle Shirtwaist Factory fire, in the "fireproof" Asch Building in lower Manhattan, *killed more than 140 workers...* when *highly combustible* cotton scraps in a large waste bin caught fire in a ten-storey structure with inadequate means of egress. America's worst industrial fire, it prompted significant fire- and safety-code revisions and was the last such fire in the United States *to claim lives in the triple digits* [16].

В обоих текстах слово **Fire** представляет собой один из ключевых элементов хронотопа. Тем не менее, выделенные жирным шрифтом лексико-семантические маркеры (ЛСМ) указывают на существование принципиальных различий в особенностях моделирования соответствующих ситуаций.

В первом отрывке речь идет о возможности утилитарного использования **Fire**, в связи с чем в тексте доминируют ЛСМ положительной оценки. Для ситуаций такого типа характерно наличие абсолютного контроля над **Fire** как желаемым источником света и тепла, необходимым для создания уюта. В связи с этим функцию данного слова в хронотопе текстов такого типа – условно обозначим эту словесную модель как *Situation of Controlled Burning used for Utilitarian Purposes* – можно сформулировать следующим образом: *representing a desirable contact with beneficial*

*energy in the form of hot and bright flames produced by sth burning that provides physical warmth and comfortable clarity of the surroundings.*

В одном из своих употреблений слово **Fire** вводится здесь глаголом *to catch*, причем словосочетание в целом маркирует желанный момент установления стабильного контакта с источником света и тепла. Происходит переход от менее комфортной ситуации, связанной с ощущением холода и темноты, к более комфортной ситуации восприятия тепла и света: *exhausted, dark as pitch, most doomed* → *caught fire* → *heated things up real nice*.

Второй отрывок моделируется иначе, что связано с существенной разницей в проблематике двух текстов. Отрывок посвящен описанию крупного пожара на фабрике, в котором погибли многие рабочие. Здесь доминируют ЛСМ с отрицательным оценочным потенциалом, что говорит о нежелательности контакта с разрушительной силой **Fire** и его драматических последствиях. Важным параметром ситуаций такого типа является отсутствие контроля над происходящим со стороны человека.

Функция слова **Fire** здесь – обозначим эту модель как *Situation of Uncontrolled Destructive Burning* – заключается в передаче свойств опыта, вызванных контактом с разрушительной, вышедшей из-под контроля мощной энергией, которая, собственно, и является источником проблемной ситуации: *representing an undesirable contact with the destructive energy in the form of blinding flames and roaring heat that has devastating power over everything it meets*.

Здесь вновь появляется словосочетание *to catch fire*, хотя оно выполняет несколько иную функцию, маркируя момент зарождения пожара, т.е. момент возникновения проблемной ситуации, когда **Fire** выходит из-под контроля, превращаясь в серьезную угрозу для жизни.

Как мы видим, слово **Fire** является элементом двух различных ситуативных моделей в физической сфере опыта, причем в каждой из них выполняет особую функцию, что говорит о том, что перед

нами два разных ЛСВ этого слова<sup>1</sup>. Условно обозначим их следующим образом: ЛСВ1 – controlled utilitarian Fire; ЛСВ2 – uncontrolled destructive Fire.

Как показывают примеры 1 и 2, слово Fire в обеих ситуациях может вводиться глаголом to catch. Так как в каждой из этих ситуативных моделей оно реализует разные ЛСВ, то можно утверждать, что перед нами два омонимичных словосочетания – catch + fire1; catch + fire2 – каждое из которых может иносказательно употребляться в иных контекстуальных сферах.

Интересно, что в некоторых словарях выражение *to catch fire*, употребленное в физическом типе контекста, рассматривается как идиома с целостным значением, обозначающим процесс возгорания: *to ignite* [8]; *to start burning* [6; 18]. Такая трактовка статуса данной словесной последовательности в физической сфере опыта представляется методологической неточностью, так как сочетание fire с глаголом catch в данных контекстах никак не нарушает единства моделируемой в тексте ситуации:

3. Once you get it hot enough these gases will ignite. When they ignite, you get heat given off for the first time. This is when the fire “takes hold”. The heat given off by the gases gives off more gas, which catches fire in turn [24].

4. The boat went up in flames rapidly. You might wonder how a steel boat can catch fire, but as already mentioned there are many combustible materials on a boat. Once the fire takes hold, plastic pipes start to melt [22].

Как мы видим, в приведенных отрывках выражения *catches fire* и *fire takes hold* употребляются как синонимы, обозначая момент установления стабильного контакта с физической силой Fire. Интересно при этом, что во многих словарях глагол *to catch* определяется через словосочетание *to take hold of*. Первая дефини-

ция в словаре CED, например, выглядит следующим образом: *to take hold of so as to retain or restrain* [8]. На наш взгляд, это говорит о том, что в текстах, относящихся к физической сфере опыта, *to catch fire* является свободным словосочетанием, т.к. оба слова в его составе являются элементами исходной ситуативной модели<sup>2</sup>.

Тем не менее данная словесная последовательность может употребляться и иносказательно для оценки функционально аналогичных ситуаций в других контекстуальных сферах: из 954 случаев употребления данных словосочетаний в СОСА 275 (т.е. примерно 28,8%) относятся к иному типу контекста, не имеющему прямого отношения к ситуации физического горения, что очевидным образом говорит об их иносказательной природе. Интересно, что во многих словарях этот факт никак не фиксируется [6; 8; 14; 15; 18].

Возможность использования *to catch fire* в ином типе контекста отмечается в словарях DEI, OMD и OLD, но, что интересно, только как средства положительной оценки: *to arouse interest, excitement* [10], *become interesting or exciting* [21]; *to become fired with enthusiasm/ to increase greatly in scope, popularity, interest, or effectiveness* [19]. *To catch fire*, однако, часто употребляется и как иносказательное средство отрицательной оценки, в связи с чем представляется целесообразным разделить все иносказательные случаи использования этой словесной последовательности на две группы в зависимости от их соответствия той или иной исходной ситуативной модели за счет реализации в ее составе одного из двух основных ЛСВ слова Fire.

5. It is the juggling of words that creates meaning, the friction of words rubbing together to create fire in the mind – light and clarity. Thoughts are the windows through which we

<sup>1</sup> Модель структуры значения слова Fire, разработанная нами с опорой на основные теоретические положения лингво-антропологического подхода, предложена в статье «FOREST FIRE vs. COOKING FIRE: применение достижений лингво-антропологического подхода к решению проблем лексикографического описания слова» [4].

<sup>2</sup> В словарях Longman данная словесная последовательность трактуется именно как свободное словосочетание в физической сфере опыта. К сожалению, значительным недостатком этих словарей является отсутствие примеров иносказательных случаев ее употребления.

*can learn to gaze at the nature of the mind...*

Meaning has a *kindling point where it sparks the mind and creates light. With light, seeing is possible and then clarity.*

Words, *frozen thoughts* on a page, can be rearranged to create meaning. The arrangement of words prevents them from being meaningless. Working words until they *catch fire creates light*, and with the clarity of light we can learn to see the true nature of the mind... [11]

6. ...he found his eyes closing *in ecstasy*. His blood *suddenly caught fire*, nearly *raging out of control in seconds*. Rather than kiss her as he so desperately wanted – *stupid, dangerous... wonderful* – he somehow found a will to rise and move away from her [23].

7. “Good-bye”, he said, without looking at her. But she *felt his heat*. He can’t look at me, she thought. He’s combustible: He’d catch fire. “Bye, Benj”, she whispered, running off, *escaping from the same fire: the fire that would consume them both*. This is like when I had a crush on Blake! she thought, forgetting *what pain that had brought her*, remembering only *the intense wonderful burning of love* [9].

Все три текста относятся к ментальному пространству – перед нами описание эмоционального состояния персонажа. Тем не менее между текстом 5 и текстами 6, 7 существует колоссальная разница, обусловленная различным типом эмоционального переживания.

В примере 5 *to catch fire* используется для описания желаемого, долгожданного момента душевного прозрения. При этом целый ряд ЛСМ в тексте указывают на наличие ассоциативной связи с фреймом Controlled Burning Used for Utilitarian Purposes.

На протяжении всего текста состояние ясности сознания уподобляется контакту с Fire как благотворным источником света. Выражения *to create fire in the mind (light)* и *to create meaning (clarity)* употребляются в данном контексте как синонимы, что указывает на наличие функциональной аналогии между fire и meaning, т.е. между физическим источником света и психическим ощущением понимания, осознанности.

Кроме того, в тексте появляются еще несколько ЛСМ, заимствованных из физической сферы опыта и связанных с ситуацией разведения огня для использования в бытовых целях: *the friction of words rubbing together to create fire* вызывает в сознании читателя ассоциации с примитивным способом получения огня при помощи трения, а *a kindling point where it sparks the mind and creates light* связывает момент озарения с желанным моментом возгорания, когда темнота вдруг рассеивается и уступает место свету, видению и пониманию.

Интересующее нас словосочетание *to catch fire* маркирует переходный момент от напряженных усилий к достижению желаемого результата – осознанности: *working words until → they catch fire... with the clarity of light we can learn to see the true nature of the mind*. Существительное Fire в его составе реализует ЛСВ1 и используется здесь для иносказательной оценки определенного психического состояния, связанного с ощущением повышенного воодушевления и ясности.

В примере 6 описывается совершенно иной тип эмоционального переживания: речь идет об утрате контроля над собственной психикой, который может привести к разрушительным для одного из персонажей последствиям. Словосочетание *to catch fire* маркирует здесь переход от рационально контролируемого состояния к состоянию повышенной эмоциональности, которое оценивается отрицательно с точки зрения возможных последствий.

Интересно, что здесь появляется еще один типичный маркер физического контекста: *nearly raging out of control in seconds*. Это выражение часто встречается в текстах из физической сферы опыта, причем маркирует именно ситуацию опасности:

8. *The initial fire was small, but it quickly raged out of control as flames engulfed the shirtwaist fabric* [25].

Иносказательное использование данного выражения в примере 6 говорит о нежелательности острого физического влечения, возникшего между персонажами, реализация которого может при-



вести к негативным для обоих последствиям. Выходящие из-под контроля эмоции уподобляются разрушительной силе Fire, которая вот-вот поглотит и уничтожит героя. Такое сопоставление также возможно за счет иносказательной реализации в тексте второго ЛСВ существительного Fire.

Словесная последовательность *catch fire* может иносказательно использоваться и в текстах социальной проблематики, что обусловлено, по-видимому, осуществлением метонимического сдвига с эмоционального состояния на значимость того общественного события или явления, которое это состояние вызывает в связи с эмоциональной вовлеченностью в возможные последствия соответствующей ситуации (следствие → причина).

Здесь также наблюдается четкая дифференциация контекстов по типу эмоционально-оценочного отношения к проблеме:

9. Sunlight has never really *caught fire* as a power source, mostly because generating electricity with solar cells is more expensive and less efficient than some conventional sources. But a new solar panel... *hopes to brighten the future* of the energy source [9].

10. Talk about a trend *catching fire*: The chipotle chile has gone *from relative obscurity to becoming as much a kitchen staple (staple) as the jalapeno and cayenne*. "Chipoties have really *entered the spotlight* in the past few years", says Susan Curtis [9].

Оба примера ассоциативно связывают популярность некоего объекта или явления, имеющего социальную значимость, с ситуацией физического контакта с благотворным источником света. В примере 9 важным ЛСМ, указывающим на наличие такой ассоциативной связи, является глагол *to brighten*. Возможность увеличения спроса на солнечные батареи и создания положительной динамики в данной области энергетики уподобляется переходу от темноты к свету, т.е. от менее комфортной к более комфортной ситуации.

В следующем примере момент приобретения популярности, который иносказательно маркируется словосочетанием *to catch fire*, также связывается с переходом от темноты к свету: *from relative obscurity → entered the spotlight*.

В ситуациях такого типа существует устойчивая ассоциативная связь с ситуацией *Controlled Burning Used for Utilitarian Purposes*, где Fire представляет собой благотворный источник света и тепла. В том случае, если некое общественно-значимое событие или явление вызывает воодушевление и воспринимается как обладающее способностью внести положительные изменения в жизнь общества, оно может уподобляться благотворному контакту с *Utilitarian Fire*, т.е. здесь происходит реализация иносказательного потенциала первого ЛСВ данного слова.

Существует, тем не менее, целый ряд контекстов, где *to catch fire* реализует отрицательный функционально-оценочный потенциал:

11. You have *bloggers arguing with each other*, is it a lynch mob or not, are we providing a good factual check on the mainstream media or not... And so it's interesting the way this has just absolutely *caught fire*. And I think this *will rage for days*... [9]

12. ...*to point an accusing finger* at this new growing trend in film journalism that was *to rage like a prairie fire* in the sixties. What the industry tended to forget was that often it was film people themselves who *fuel such scandals to catch fire* in print [12].

Оба текста описывают серьезную проблемную ситуацию в социальной сфере, которая вызывает сильный эмоциональный отклик у членов соответствующего социума. Отсутствие контроля над ситуацией, а также противоречивое отношение к ней позволяют провести параллель с ситуацией *Uncontrolled Destructive Burning*.

В примере 11 противоречивое отношение к вопросу об адекватности результатов проверки фактических сведений в средствах массовой информации уподобляется контакту с разрушительным Fire за счет иносказательного использования словосочетания *to catch fire*, которое маркирует здесь момент возникновения проблемной ситуации. Такие ЛСМ, как *arguing with each other* и *this will rage for days* указывают на восприятие ситуации говорящим как нежелательного случая нарушения общественного спокойствия. Иносказательно используемое



слово Fire, реализующее здесь свой второй ЛСВ, устанавливает ассоциативную связь со словесной моделью Uncontrolled Destructive Burning, что позволяет акцентировать проблемность ситуации за счет ее уподобления контакту с разрушительным Fire, представляющим физическую угрозу для жизни.

Еще одно подтверждение того, что в текстах такого типа *to catch fire* заимствовано именно из фрейма Uncontrolled Destructive Burning, а следовательно, входящее в его состав слово Fire реализует ЛСВ2, находим в следующем примере, где наряду с *to catch fire* появляются другие маркеры физического контекста: *to rage like a prairie fire, who fuel such scandals to catch fire*. Интересно, что здесь действительность представителей киноиндустрии, направленная на обострение скандала, уподобляется противозаконным действиям поджигателей.

Интересно отметить, что слово Fire может иносказательно использоваться и в текстах, относящихся к физической сфере опыта, для оценки зрительных – преимущественно цветовых – ощущений, вызывающих у человека тот же эмоциональный отклик, что и непосредственное созерцание физического Fire (т.е. происходит заимствование из одной словесной модели в другую словесную модель в рамках физической сферы опыта). В подавляющем большинстве примеров такого типа Fire реализует положительный ЛСВ, что связано с тем восхищением, которое испытывает человек перед необычайной красотой данного явления:

13. Against the pink sky, the two peaks looked like a single mountain. It was hard to take them for anything but a good omen. As the sudden dawn caught fire, they turned green with hope. So many hearts, he thought, must have lifted at the sight of them. # To Blessington, they looked like the beginning of home free [9].

В данном случае *to catch fire* иносказательно оценивает момент восхода солнца, т.е. момент физического перехода от темноты к свету. Так же как и пламя костра, первые лучи солнца рассеивают темноту, даря тепло и вселяя надежду в человеческие сердца.

Как мы видим, *to catch fire* может устанавливать иносказательную аналогию, с одной стороны, с ситуацией получения огня как необходимого источника света и тепла, а с другой стороны, с ситуацией нежелательного контакта с разрушительной, выходящей из-под контроля силой Fire. Этот факт подтверждает нашу мысль о том, что перед нами два омонимичных словосочетания, обладающих различным функционально-оценочным потенциалом. В каждом из этих словосочетаний слово Fire реализует один из двух основных ЛСВ, что в случае их иносказательного использования позволяет установить ассоциативную связь с одной из исходных ситуативных моделей – Controlled Burning Used for Utilitarian Purposes или Uncontrolled Destructive Burning.

В таблице 1 приводится процентное соотношение различных типов контекста для словосочетаний *to catch fire* в СОСА.

Табл. 1. Процентное соотношение различных типов контекста для словесной последовательности 'catch fire'

Синтаксическая форма словосочетания	Физическое пр-во		Иносказание					
			ментальное пр-во		социальное пр-во		физическое пр-во	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Catch fire	7	162	30	5	50	6	1	-
Catching fire	1	34	5	1	12	10	2	-
Catches fire	5	59	8	-	12	1	1	-
Caught fire	10	401	29	3	78	18	2	1
Итого	23	656	72	9	152	35	6	1
%	2,4	68,8	7,5	0,9	15,9	3,7	0,6	0,1

Уточнение статуса словосочетания catch fire: полисемия и идиоматичность

Из 275 случаев иносказательного использования интересующих нас словосочетаний 230 (83,6%) приходятся на ЛСВ1 (благотворное Fire) и 45 (16,4%) – на ЛСВ2 (разрушительное Fire). Несмотря на то, что во фразеологии положительное Fire доминирует над отрицательным, 16,4% (т.е. одна шестая) представляются нам достаточно значительной, с точки зрения статистики, цифрой, указывающей на необходимость включения в словарную статью иносказательных случаев использования catch + fire2. Современные англоязычные словари игнорируют существенную разницу контекстов и либо вообще не рассматривают catch fire как идиому [7; 20], либо ограничиваются описанием только положительного омонима – catch + fire1 (см. выше). Более внимательное изучение контекстов говорит в пользу четкой

дифференциации между благотворным и разрушительным Fire (ЛСВ1 и ЛСВ2), причем как в физической сфере опыта, так и в случаях иносказательного использования словосочетаний с данным словесным знаком.

В заключение следует отметить, что иносказательное использование словосочетаний catch + fire1 и catch + fire2 всегда сопровождается присутствием в тексте других функционально аналогичных ЛСМ, указывающих на мотивированность и «семантическую прозрачность» в сознании носителей английского языка данных омонимичных идиом. В связи с этим в словарной статье представляется целесообразным вписать их в структуру полисемии словесного знака Fire, соотнеся каждую из этих ФЕ с тем ЛСВ, который реализует в ее структуре свой иносказательный потенциал.

#### Библиографический список

1. Алефиренко, Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм [Текст]: монография / Н.Ф. Алефиренко. – М.: ЭЛПИС, 2008. – 272 с.
2. Ковшова, М.Л. Лингво-культурологический метод в фразеологии. Коды культуры [Текст]: монография / М.Л. Ковшова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 456 с.
3. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология [Текст]: учеб. пособие / В.М. Мокиенко. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.
4. Смирнова, А.Ю. Forest Fire vs. Cooking Fire: применение достижений лингво-антропологического подхода к решению проблем лексикографического описания слова [Текст] / А. Ю. Смирнова // Вестник Новосибирского гос. ун-та. – 2013. – №13 (2). – С. 36–48.
5. Толочин, И. В. (ред.) Учебник по лексикологии [Текст]: учеб. пособие / И.В. Толочин. – СПб: Антология, 2014. – 352 с.
6. Cambridge Dictionaries Online (CDO). Available at: <http://dictionary.cambridge.org/>.
7. Cambridge Idioms Dictionary (CID). Cambridge University Press, 2009. P. 505.
8. Collins English Dictionary (CED). Available at: <http://www.collinsdictionary.com>.
9. Corpus of Contemporary American English (COCA). Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
10. Dictionary of English Idioms (DEI). Penguin Books, 2002. P. 378.
11. Erlewine, M. The Intangibles: the Meaning in Language. Available at: [http://dharmagrooves.com/display\\_blog.aspx?id=161](http://dharmagrooves.com/display_blog.aspx?id=161). – [Дата обращения: 03.07.2015].
12. Karanjia, B. K. Blundering in Wonderland. Available at: <https://books.google.fr>.
13. Langlotz, A. Idiomatic creativity: A cognitive-linguistic model of idiom representation and idiom-variation in English. Amsterdam: Benjamins, 2006. P. 326.
14. Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE). Pearson Education Limited, 2003. P. 597.
15. Longman Dictionary of English Idioms (LDEI). Longman Group Limited, 1989. P. 387.
16. Maines R. Asbestos and Fire: Technological Trade-offs and the Body at Risk. Available at: <https://books.google.fr/>.
17. Omazic M. Processing of Idioms and Idiom Modifications // Phraseology: an Interdisciplinary Perspective, S. Granger, F. Meunier (eds.). John Benjamins Publishing. 2008. P. 66–79.
18. Online MacMillan Dictionary (OMMD). Available at: <http://www.macmillandictionary.com>.
19. Online Merriam-Webster Dictionary (OMWD). Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>.

20. Oxford Idioms (OI). Oxford University Press, 2015. P. 470.
21. Oxford Learner's Dictionaries (OLD). Available at: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
22. Pike, D. Disaster at Sea. Available at: <https://books.google.fr>.
23. Showalter, G. The Darkest Kiss. Available at: <https://books.google.fr>.
24. 'The Science of Fire'. Available at: [http://www.orionn49.com/science\\_of\\_fire.htm](http://www.orionn49.com/science_of_fire.htm).
25. Weir, R. E. Workers in America: A Historical Encyclopedia. Available at: <https://books.google.fr>.

## References

1. Alefirenko N.F. *Phraseology in keeping with modern linguistic paradigms*. M.: Elpis, 2008. P. 272. [in Russian].
2. Kovshova M.L. *Linguo-Cultural Method in Phraseology. Cultural Codes*. M.: Librokom, 2012. P. 456. [in Russian].
3. Mokijenko V. M. *Slavic Phraseology*. M.: Vysshaja shkola, 1980. P. 207. [in Russian].
4. Smirnova A. Yu. Forest Fire vs. Cooking Fire: Application of the Achievements of the Functional Linguo-Anthropological Theory to Lexicographical Problems of Meaning Description. *Vestnik Novosibirskogo gos. un-ta*, 2015. № 13 (2). P. 36-48. [in Russian].
5. Tolochin I.V. (ed.) *A course book on lexicology*. Saint-Petersburg: Antologija, 2014. P. 352. [in Russian].
6. *Cambridge Dictionaries Online (CDO)*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/>.
7. *Cambridge Idioms Dictionary (CID)*. Cambridge University Press, 2009. P. 505.
8. *Collins English Dictionary (CED)*. Available at: <http://www.collinsdictionary.com>.
9. *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
10. *Dictionary of English Idioms (DEI)*. Penguin Books, 2002. P. 378.
11. Erlewine M. The Intangibles: the Meaning in Language. Available at: [http://dharmagrooves.com/display\\_blog.aspx?id=161](http://dharmagrooves.com/display_blog.aspx?id=161).
12. *Karanjia, B.K. Blundering in Wonderland*. Available at: <https://books.google.fr>.
13. Langlotz A. *Idiomatic creativity: A cognitive-linguistic model of idiom representation and idiom-variation in English*. Amsterdam: Benjamins, 2006. P. 326.
14. Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE). Pearson Education Limited, 2003. P. 597.
15. Longman Dictionary of English Idioms (LDEI). Longman Group Limited, 1989. P. 387.
16. Maines R. *Asbestos and Fire: Technological Trade-offs and the Body at Risk*. Available at: <https://books.google.fr/>.
17. Omazic M. (2008). *Processing of Idioms and Idiom Modifications*. Phraseology: an Interdisciplinary Perspective, S. Granger, F. Meunier (eds.). – John Benjamins Publishing. 2008. P. 66–79.
18. *Online MacMillan Dictionary (OMMD)*. Available at: <http://www.macmillandictionary.com>.
19. *Online Merriam-Webster Dictionary (OMWD)*. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>.
20. Oxford Idioms (OI). Oxford University Press, 2015. P. 470.
21. Oxford Learner's Dictionaries (OLD). Available at: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
22. Pike, D. Disaster at Sea. Available at: <https://books.google.fr>.
23. Showalter G. *The Darkest Kiss*. Available at: <https://books.google.fr>.
24. 'The Science of Fire' Available at: [http://www.orionn49.com/science\\_of\\_fire.htm](http://www.orionn49.com/science_of_fire.htm).
25. Weir, R.E. *Workers in America: A Historical Encyclopedia*. Available at: <https://books.google.fr>.

### Сведения об авторе:

**Смирнова Александра Юрьевна**,  
Соискатель (специальность  
«Германские языки» 10.02.04),  
кафедра английской филологии,  
Санкт-Петербургский государственный  
университет,  
г. Санкт-Петербург.  
E-mail: sandy.86@inbox.ru

### Information about the author:

**Smirnova Alexandra Yurjevna**,  
Post graduate student  
«Germanic languages»,  
Department of English Language  
Studies,  
Saint-Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russia.  
E-mail: sandy.86@inbox.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А. Ч. СУИНБЕРНА: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Коула) базы метафор, использованных в лирических произведениях А.Ч. Суинберна на каждом из этапов его творчества. Выявляются основные тенденции сочетаемости концептов-целей с элементами области источника в метафоризации, на основе чего делаются выводы об индивидуальных особенностях внутренней организации образной системы поэта и ее эволюции.

*Ключевые слова:* индивидуальный стиль, стилеметрия, метафора, корреляционный анализ, мера корреляции Коула, лирика, Суинберн.

А.Е. Tishina

## THE PECULIARITIES OF THE INNER ORGANIZATION OF THE A.C. SWINBURNE METAPHORIC SYSTEM: DYNAMIC ASPECT

The results of the correlation analysis (Cole coefficient) of the base of the metaphors used in the lyrics of A. C. Swinburne during each of periods of his creative activity are presented. The main tendencies of the combinability between various target-concepts and source-concepts are revealed.

*Key words:* individual style, stylometry, metaphor, correlation analysis, Cole coefficient, lyrics, Swinburne.

Одним из наиболее релевантных маркеров динамики развития индивидуального стиля поэта или писателя является авторская метафора (в широком смысле слова, то есть любое сопоставление или отождествление разнородных, в соответствии с традиционной онтологией, концептов, выполняемое с помощью средств выразительности). Главное преимущество этого признака заключается в том, что его рассмотрение позволяет не только отследить формальные изменения в идиолекте, но и выявить перемены, которые происходили в когнитивной картине мира автора по мере его продвижения по своему жизненному пути.

Подобные выводы о связи специфики метафоризации и понятийной системы человека являются вполне правомерными в свете некоторых открытий в области когнитивной лингвистики, сделанных в конце XX века, позволивших взглянуть с другой стороны на фе-

номен метафоры. Метафора является важной частью когниции человека, она структурирует восприятие, мышление и деятельность людей [3, с. 25]. Индивидуальная, авторская метафора напрямую связана с личным жизненным опытом ее создателя, а значит, способна дать представление о его концептосфере (и в дальнейшем приближении личности).

В последнее время всё большее развитие получают методики количественного анализа индивидуального стиля, которые базируются на широком спектре математических и статистических техник, дающих возможность более точно и объективно описать изменения, происходящие в идиолекте автора. Как правило, эти исследования проводятся в рамках такой области лингвистики, как стилеметрия.

При использовании в качестве классифицирующего признака метафоры, каждый созданный поэтом или писате-



лем образ рассматривается как двучленная структура – метафорическая модель, в левой части которой располагается концепт-цель в метафоризации (то, что сравнивается, target domain), а в правой части находится концепт-источник (то, с чем происходит сопоставление, source domain) [1]. В результате применения подобной методики бесконечное множество авторских образов сводится к конечной единообразной базе, которая может быть подвергнута дальнейшему изучению: установлению иерархии наиболее активных и продуктивных концептов в обеих функциях, выявлению самых частотных моделей метафоры и т.д. Подобная методика была весьма успешно апробирована на обширном материале русской, английской и американской литературы [1; 4; 6; 7].

Отметим, что при изучении структуры образной системы весьма целесообразно не останавливаться лишь на приведении иерархического списка комбинаций концептов-целей и концептов-источников в метафорической модели, а попытаться раскрыть внутренние, скрытые тенденции их сочетаемости между собой. Для выявления характера и измерения подобных связей между признаками используются различные

коэффициенты корреляции [2; 8]. В настоящем исследовании для экспликации такой взаимообусловленности была применена мера Коула [8], позволяющая не только выявить наличие обоюдной детерминированности между признаками, но и оценить силу и характер этой связи, ее статистическую значимость.

В фокусе настоящего исследования находится выявление посредством корреляционного анализа внутренних особенностей образной системы в каждом из периодов литературной деятельности Алджернона Чарльза Суинберна, одного из наиболее ярких представителей поэтического мира Великобритании конца XIX – начала XX веков, признанного мастера стихотворной формы, виртуоза художественного слова, в совершенстве владеющего техникой создания «мелодичного» стиха.

В творчестве Суинберна традиционно выделяют 3 основных периода: с 1858 по 1866 г., с 1866 по 1878 г. и с 1878 по 1909 г. [5; 9].

В первую очередь сравним общее число статистически значимых связей между концептами-целями в метафоризации и концептами-источниками метафорической экспансии на разных этапах творческого пути поэта (таблица 1).

**Табл. 1. Общее количество статистически значимых связей в произведениях Суинберна**

Параметр	I период	II период	III период
Количество статистически значимых корреляций, % (от общего числа связей в образной системе)	21,7	25,7	29,2
Количество положительных связей, % (от общего числа статистически значимых связей)	66,7	64,6	59,7
Количество отрицательных связей, % (от общего числа статистически значимых связей)	33,3	35,4	40,3

Стабильно возрастающее от периода к периоду количество важных с точки зрения лингвистики корреляционных зависимостей указывает на то, что эволюция образной системы проходит по пути увеличения степени ее внутренней организации – сеть законов, описывающих возможность сочетаемости между концептами становится все более широкой. Пропорции между количеством

положительных и отрицательных значений меры Коула также претерпевают некоторые изменения: доля случаев ограничивающего взаимовлияния между концептами в последних работах поэта возросла на 7%.

Необходимо отметить, что на фоне некоторого увеличения общего числа статистически значимых корреляций сила положительных связей между кон-

цептами планомерно уменьшается (таблица 2), причем от периода к периоду все большее количество корреляций оказываются сгруппированными вблизи среднего значения ( $R_{\text{сред}} \pm 0,10$ ).

В группе ограничительных взаимоотношений между концептами динамика значения среднего коэффициента Коула имеет маятниковый характер: максимальный по модулю отрицательный по-

казатель выявлен в среднем периоде, в то время как диапазон разброса значений по сравнению со случаями обоюдного притяжения между концептами гораздо более широкий (так как в данном случае среднее значение показателя степени коррелированности является результатом уравнивания эпизодов полного взаимоисключения концептов и слабой отрицательной коррелированности между ними).

**Табл. 2. Средние значения коэффициента корреляции Коула в трех периодах творчества Суинберна**

Параметр	I период	II период	III период
Средний положительный коэффициент Коула	0,25	0,17	0,15
Количество положительных связей в диапазоне ( $R_{\text{cp}}-0,10$ ; $R_{\text{cp}}+0,10$ ), %	41	64	72
Средний отрицательный коэффициент Коула	-0,76	-0,80	-0,71
Количество отрицательных связей в диапазоне ( $R_{\text{cp}}-0,10$ ; $R_{\text{cp}}+0,10$ ), %	17	11	21

Образная система на каждом из периодов литературной деятельности поэта представляет собой совокупность взаимозависимых концептов, положительные связи между которыми, по сравнению с предыдущим этапом, являются менее ярко выраженными, но более сбалансированными по силе. В изменении внутренней структуры образного пространства Суинберна выявлено 2 компенсирующие друг друга тенденции: уменьшения силы положительного взаимовлияния между

концептами и увеличения количества статистически значимых связей между ними.

Далее рассмотрим более детально специфику распределения релевантных корреляций внутри метафорической системы поэта. Списки концептов-целей и концептов-источников сравнения, составленные в порядке уменьшения количества значимых связей с элементами противоположной области метафорической модели, представлены в таблицах 3 и 4.

**Табл. 3. Распределение статистически значимых корреляций между концептами-целями в метафоризации в трех периодах творчества Суинберна (первые 5 рангов)**

I период		II период		III период	
Концепт-цель	Число связей	Концепт-цель	Число связей	Концепт-цель	Число связей
Орган	11	Пространство	14	Орган	14
Психическая сфера	10	Психическая сфера	14	Психическая сфера	12
Экзистенция	8	Социальное	13	Пространство	11
Звук	7	Орган	10	Социальное	11
Информация	7	Время	9	Существа	11

**Табл. 4. Распределение статистически значимых корреляций между концептами-источниками в метафоризации в трех периодах творчества Суинберна (первые 5 рангов)**

I период		II период		III период	
Концепт-источник	Число связей	Концепт-источник	Число связей	Концепт-источник	Число связей
Орган	15	Существа	11	Существа	17
Существа	14	Вода	10	Свет	12
Растение	10	Орган	9	Орган	10
Ткань	8	Время	8	Психическая сфера	9
Звук	6	Предмет	8	Вода	8

В группе концептов-целей обращает на себя внимание стабильно большое количество корреляций концептов Орган и Психическая сфера. Концепт-мишень Орган дважды занимает верхнюю строчку иерархического списка, уступая лидирующее положение лишь во втором периоде (отметим, однако, что снижение позиции данного концепта в вышеописанной иерархии является следствием резкого увеличения количества корреляций у других элементов области цели в метафоризации, а не сокращения числа взаимообусловленностей у него самого). Парадигма связей концепта от периода к периоду претерпевает значительные изменения. Постоянной на протяжении всего творчества является лишь предельная степень отталкивания в паре Орган – Звук ( $R=-1,00$ ).

Сравнительно стабильными являются показатели меры Коула в модели Орган – Контейнер в двух последних периодах литературного пути поэта ( $R_2=0,31$ ;  $R_3=0,34$ ): *A soul wherein love shone* («Euthanatos») [10]. (Душа, внутри которой сияла любовь).

Концепт-цель Психическая сфера также неизменно входит в число наиболее коррелированных элементов левой части метафорической модели. Тем не менее, общий характер его взаимосвязей не является однородным, в этом плане имеет место явная оппозиция первого периода поэтической деятельности автора и двух заключительных этапов. Если в раннем творчестве корреляционная

картина скорее имела ограничительную направленность (80% статистически значимых показателей коэффициента Коула были отрицательными), а значит, преимущественно указывала на то, какие понятия не способны сочетаться друг с другом, то в более поздней лирике гораздо более системный характер имеют случаи положительного взаимодействия данного концепта с компонентами сферы-донора метафорической экспансии (II период: 57% положительных корреляций, III период: 67%).

Элементы модели Психическая сфера – Существа имеют явную взаимозависимость на протяжении всего творческого пути Суинберна, однако, специфика этой связи разная: если в первом периоде концепты слабо притягиваются друг к другу ( $R_1=0,17$ ), то на втором и третьем этапах, в свете явного роста альтернативных вариантов интерпретации концепта Психическая сфера и объектов для сопоставления с концептуальной областью Существа, коэффициент Коула в этой паре стал отрицательным, хотя и небольшим по модулю ( $R_2=-0,05$ ;  $R_3=-0,13$ ).

Отличительными особенностями картины распределения корреляций второго и третьего периодов стало сильное увеличение количества важных взаимообусловленностей с элементами сферы-донора у концептов-целей Пространство и Социальное, что связано с резким ростом их активности и продуктивности, обусловленным, в свою очередь, обращением поэта к социальным и политическим вопросам.

Специфика использования поэтом концепта-мишени Пространство заключается в крайне малом разнообразии его лексической репрезентации – можно сказать, что достаточно широкая концептуальная область Пространство сужается Суинберном до понятия Страна. Результаты корреляционного анализа еще раз подтверждают особое положение данного концепта – абсолютное большинство взаимозависимостей имеют ограничительный характер (II период: 83% отрицательных связей, III период: 82%), при этом с довольно большой долей вероятности ( $R_2=0,46$ ,  $R_3=0,38$ ) при его появлении в левой части метафорической модели в правой позиции окажется концепт-источник Существа.

В области источников метафорической экспансии стабильно большим количеством корреляций обладает самый частотный концепт-источник во всем творчестве поэта – концепт Существа. При этом его лидирующее положение не является отличительной особенностью идиолекта Суинберна – подобный механизм метафоризации весьма распространен как в литературе, так и в повседневном использовании языка [1; 3]. В свете вышесказанного достаточно неожиданным стало явное превалирование корреляций, указывающих на ограничивающее воздействие некоторых концептов-целей на данную концептуальную область (I период: 64% отрицательных связей, II период: 55%, III период: 58,8%). Более того, действительно универсальным данный компонент зоны источников в метафоризации становится лишь во втором и третьем периодах (ни одна из выявленных зависимостей не отображает строгое взаимоисключение концептов), в то время как в ранней лирике наличие в левой части метафорической модели ряда концептов (таких как, например, Информация) подразумевает обязательное отсутствие концепта Существа в правой. Среди всего многообразия элементов области целей можно также выделить 2 группы: про-антропоморфные концепты, то есть те, которые с определенной вероятностью метафоризируются посредством концепта-источника Существа, и

контр-антропоморфные – концепты, не сопоставляемые Суинберном с живыми организмами, причем эти списки концептов специфичны для каждого этапа.

Стабильно положительный коэффициент Коула соответствует лишь схеме сравнения Время – Существа ( $R_1=0,28$ ;  $R_2=0,07$ ;  $R_3=0,13$ ): *Spring sleeps and stirs and trembles with desire* («The Promise of the Hawthorn») [11] (Весна спит, и шевелится, и дрожит от страсти).

Одной из самых заметных отличительных черт индивидуального стиля Суинберна в последнем периоде его творчества стал выход концепта-источника Свет на второе место в списках наиболее активных и продуктивных концептов, приобретение им функции главного субъядра всей образной системы. Этот факт оказал влияние и на количество корреляций данного концепта-донора, которое по сравнению с начальным этапом увеличилось на 8 единиц, большая часть выявленных взаимообусловленностей появилась только в поздней лирике поэта: Существа – Свет ... he is here, / *The sunlike man*. («Lines on the Monument of Giuseppe Mazzini») [11] (Он здесь, / Солнцеподобный человек), Растение – Свет *A flower more splendid far / Than the most radiant star* («Euthanatos») [11] (Цветок более роскошный, / чем самая лучистая звезда).

Отметим, что картина распределения корреляций как среди целей, так и среди источников в метафоризации во многом схожа с соответствующими иерархиями концептов в обеих функциях по их активности (концепты-цели: I период – Психическая сфера, Орган, Время, Существа; II период – Время, Психическая сфера, Орган, Пространство, III период – Психическая сфера, Орган, Время, Пространство; концепты-источники: I, II периоды – Существа, Орган, Растение; III период – Существа, Свет, Психическая сфера).

Тем не менее данный изоморфизм в распределении корреляций среди концептов и их активности не является универсальной тенденцией. Ярким примером этому могут служить особенности коррелированности концепта-источника Орган. Одной из индивидуальных черт



образной системы на заключительном этапе литературного пути поэта является существенное снижение активности концепта Орган в качестве донора метафорической экспансии, который перестал функционировать как субъядро образного конструкта (в этом качестве концепт использовался на протяжении первого и второго этапов творчества автора) и превратился в рядовой элемент области-донора. Данное событие, однако, незначительно отразилось на наборе корреляций этого концепта с понятиями-мишенями сопоставления в третьем периоде, в то время как на втором этапе (когда каких-либо изменений в частотности его употребления не происходило) число его статистически значимых взаимозависимостей сократилось на 6 единиц.

Таким образом, перемены частотности не влияют на валентность элемента – при изменении концептуальной активности основные свойства метафоры как системы сохраняются.

Итак, проведенное исследование позволило выявить перечень статистически важных взаимозависимостей, которые, несомненно, являются маркерами индивидуального стиля Суинберна и демонстрируют, что образы поэта представляют собой не хаос, а организованную систему, значительно меняющуюся с течением времени. Полученные результаты также позволяют эксплицировать ее основные характеристики на каждом этапе творчества, описать направления ее развития – как линейное, так и маятниковое.

В развитии системы можно выделить две тенденции с точки зрения постепенных изменений в оппозиции концеп-

тов, отражающих микрокосм человека и окружающий его макрокосм, а также внутренних структурных закономерностей сочетаемости. В плане степени коррелированности концептуальных признаков на всем протяжении творчества Суинберна реализуются 2 компенсирующие друг друга тенденции: увеличение общего количества взаимозависимостей между концептами, использованными в метафорической модели, и снижение силы обоюдного притяжения между ними, то есть рост числа взаимно детерминированных элементов метафорической модели происходит за счет ослабления их прогностической силы.

Образная система, которая в ранней лирике в целом характеризуется достаточно свободной сочетаемостью между входящими в нее элементами (что не исключает наличие отдельных сильных взаимозависимостей между компонентами образного пространства), на двух последующих этапах становится более упорядоченной, организованной и сбалансированной по силе внутренних связей.

Пропорции между случаями взаимного притяжения концептов и эпизодами ограничительного взаимовлияния постепенно меняются в сторону преобладания обоюдного отталкивания.

Несмотря на то, что картина распределения корреляций между концептами в определенной степени схожа с их иерархией по активности в процессе метафоризации, данная однотипность не является универсальной тенденцией, прямо пропорциональная зависимость между этими характеристиками отсутствует.

### Библиографический список

1. Андреев, В.С. Языковая модель развития индивидуального стиля [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В.С. Андреев. – Смоленск, 2012. – 42 с.
2. Андреев, С.Н. Устойчивость результатов исследования языкового материала [Текст] / С.Н. Андреев // Иностранные языки в высшей школе. – 2005. – № 2. – С. 93–105.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Лесцова, М.А. Вариативность глагольной лексики в индивидуальных стилях поэтов-сентименталистов XVIII века в различных жанрах [Текст] / М.А. Лесцова // Квантитативная лингвистика: сб. науч. тр. – Смоленск: Издательство СмолГУ. – 2014. – Т. 3. – С. 133–143.
5. Машкова, Д.М. Творчество О.Ч. Суинберна в контексте англо-французского эстетического взаимодействия [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Д.М. Машкова. – Казань, 2001. – 211 с.

6. Николаева, Е.А. Образный ряд в лирике Р. Фроста [Текст] / Е.А. Николаева // Вестник Брянского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 230–233.
7. Павлович, Н.В. Язык образов: парадигмы образов в русском поэтическом языке [Текст] / Н.В. Павлович. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – 491 с.
8. Тулдава, Ю.А. Об измерении связи качественных признаков в лингвистике (1): Сопряженность альтернативных признаков [Текст] / Ю.А. Тулдава // Квантитативная лингвистика и автоматический анализ текстов. Ученые записки Тартуского университета. – 1988. – № 827. – С. 146–162.
9. Gosse, E. *The life of Algernon Charles Swinburne* [Text] / E. Gosse. – NY: The Macmillan Company, 1917. – P. 362.
10. Swinburne, A.C. *The Poems of Algernon Charles Swinburne* [Text]: Collect. of 6 vols. V. 2 / A.C. Swinburne. – London: Chatto & Windus, 1911. – P. 424.
11. Swinburne, A.C. *The Poems of Algernon Charles Swinburne* [Text]: Collect. of 6 vols. V. 6 / A.C. Swinburne. – New York and London: Harper and Brothers Publishers, 1911. – P. 448.

### References

1. Andreev V.S. *Linguistic model of individual style development*. Author's abstract. Dis. ... doctor of Sciences (Philology). Smolensk: SmolGU, 2012. P. 42. [In Russian].
2. Andreev S. N. Stability of the results of the investigation of language material. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2005. №2. P. 93 – 105. [In Russian].
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. M.: Editorial URSS, 2004. P. 256. [In Russian].
4. Lestsova M.A. Variability of verbs in individual styles of poets-sentimentalists of the XVIIIth century in different genres. *Kvantitativnaya lingvistika: sb. nauch. trudov*. – Smolensk: Izd-vo SmolGU. 2014. P. 133–143. [In Russian].
5. Mashkova D.M. *Creative work of A. C. Swinburne in the context of the English-French aesthetic interaction*. Dis. ... cand. of Sciences (Philology). Kazan, 2001. P. 211. [In Russian].
6. Nikolaeva E.A. Imagery in the lyrics of R. Frost. *Vestnik Bryanskogo gos. un-ta*, 2012. №2. P. 230 – 233. [In Russian].
7. Pavlovich N. V. *The language of images: the paradigm of images in the Russian poetical language*. M.: RAN IRYA, 1995. P. 491. [In Russian].
8. Tuldava Yu. A. About the measurement of the coherence of qualitative characteristics in linguistics (1): Correlation of the alternative characteristics. *Kvantitativnaya lingvistika i avtomaticheskii analiz tekstov Zapiski Tartuskogo universiteta*, 1988. № 827. P. 146 – 162. [In Russian].
9. Gosse E. *The life of Algernon Charles Swinburne*. NY: The Macmillan Company, 1917. P. 362.
10. Swinburne A.C. *The Poems of Algernon Charles Swinburne*. Collect. of 6 vols. London: Chatto & Windus, 1911. V. 5. P. 424.
11. Swinburne A.C. *The Poems of Algernon Charles Swinburne*. Collect. of 6 vols. New York and London: Harper and Brothers Publishers, 1911. V. 6. P. 448.

#### **Сведения об авторах:**

**Тишина Анна Евгеньевна**,  
аспирант, кафедра иностранных языков,  
Смоленский государственный  
университет,  
г. Смоленск.  
*E-mail:* anna-maksimova-1990@yandex.ru

#### **Information about the authors:**

**Tishina Anna Evgenyevna**,  
Post graduate student,  
Department of Foreign Languages,  
Smolensk State University,  
Smolensk, Russia.  
*E-mail:* anna-maksimova-1990@yandex.ru

## МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ПЕРЕНОСЫ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ

Данная статья посвящена исследованию метонимических переносов в **неблизкородственных** языках, а именно в русском, английском и татарском. Проведенный анализ показал, что выявленные универсальные и уникальные модели метонимического переноса являются продуктивными. Изучение универсальных и уникальных моделей метонимического переноса представляют собой интерес, как для теории, так и для практики сопоставительных исследований.

*Ключевые слова:* метонимия, семантическая деривация, неблизкородственные языки, модели семантических переходов.

Z. V. Todosienko

## METONYMIC TRANSFERS AS A WAY OF ENRICHING THE VOCABULARY

The metonymic transfers in unrelated languages, namely Russian, English and Tatar are discussed. The analyses showed that the discovered universal and unique models of metonymic transfers are productive. The study of universal and unique metonymic models is of interest both for the theory and practice of comparative linguistics.

*Key words:* metonymy, semantic derivation, unrelated languages, semantic model transitions.

На современном этапе своего развития сопоставительная лингвистика нуждается в новой интерпретации некоторых актуальных вопросов – установление закономерностей семантических изменений в языке в целом и его словарного состава. В предыдущих своих работах мы подробно описывали историю исследования данного вопроса. Отметим, что вопросом об изменении значения слова занимались многие ученые. Так, в России А.А. Потемня, автор теории «внутренней формы слова», представляющее собой «ближайшее этимологическое значение слова», с помощью нее ученый объяснял возникновение новых значений слов, а также их понимание всеми носителями данного языка [5]. Необходимость выделить и классифицировать определенные типы семантических изменений встала перед учеными еще в 19 веке. Так еще представитель младограмматизма Г. Пауль отмечал, что основной причиной изменения содержательной стороны языка являются «отклонения окказионального

значения от узувального, в котором и содержится «зародыш» подлинного изменения слова». Данное явление имеет место в индивидуальной речи: «Переход окказионального значения в узувальное начинается, когда при употреблении и восприятии слова к его узувальному значению впервые присоединяется воспоминание о прежнем употреблении и восприятии» [4, с. 103]. Г. Пауль противопоставлял речевую деятельность каждого индивида, в которой возникают определенные отклонения от узувального употребления данного слова в языке. По мнению Г. Пауля, семантические изменения слов происходят не по причине языковых или неязыковых процессов, а в соответствии с общепринятой логической схемой. Г. Пауль в своей работе «Принципы истории языка» описывает классификацию семантических изменений в объеме и содержании соотнесенных со словами представлений, при этом автор отмечает, что причины семантических сдвигов обусловлены логико-психологическими

причинами, так как связаны с познавательной деятельностью человека и базируются на известных типах ассоциаций: по сходству (метафора) и по смежности (метонимии) [2, с. 903–908].

Отметим, что в начале 20 века представители психологического направления также указывали на сходные причины семантических сдвигов. Представитель психологического подхода В. Вундт полагал, что в основе изменений значений лежат общие законы ассоциативных связей: связь по сходству, связь по смежности и связь по противоположности. Он утверждал, что изменения значений слов следует рассматривать со следующих точек зрения: 1) исторической; 2) логической; 3) этической; 4) телеологической [10, с. 14–15].

Во второй половине 20 века исследования в лингвистической семантике переместились с диахронического аспекта в синхронический. Прежде всего, это связано с интересом в области универсологии. Так, С. Ульман в своей работе «Принципы семасиологии» устанавливает четырехкомпонентную систему, основанную на том, что семантические изменения слов могут быть обусловлены: 1) сходством между смыслом двух слов; 2) контактом между смыслом двух слов; 3) сходством между двумя именами; 4) контактом между двумя именами. В статье «Семантические универсалии», С. Ульман, автор описывает различные изменения в области исторической семантики, а именно метафорический перенос, расширение, сужение значений, табу [9, с. 250–299].

Хотелось бы подчеркнуть, что, опираясь на результаты исследований многих ученых, можно сделать вывод о том, что наиболее продуктивными механизмами семантической деривации являются метафора и метонимия. Однако в большинстве случаев лингвисты отдают предпочтение изучению метафорических переносов, доказательством чему являются различные направления в изучении метафоры и ее классификации (Н.Д. Арутюновой, В.Н. Телия, Дж. Лакофф и М. Джонсон). Метонимические же процессы не получили должного освеще-

ния. Вероятно, это связано с тем, что в ходе познавательной деятельности человеческое мышление чаще базируется на ассоциациях по сходству, нежели по смежности. Тем не менее мы не можем не признать тот факт, что метонимические процессы охватывают весьма широкие слои лексического материала.

Традиционно метонимия (от греч. *Metōnimía* – переименование) понимается как «троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [3, с. 300]. Перенос может осуществляться: 1) с вместилища на содержимое или объем содержимого, например: *блюдо* «большая тарелка» и «еда», «яство», *стакан* «сосуд для питья» и «мера жидких и сыпучих масс»; 2) с материала на изделия из него, например: *медь* «металл» и «медные деньги»; 3) с места, населенного пункта на совокупность его жителей или связанное с ним событие, например: *Вся деревня над ним смеялась*; 4) с социального события, мероприятия на его участников, например: *Конференция состоится в мае* и *Конференция приняла важное решение*; 5) с социальной организации, учреждения на совокупность его сотрудников и помещение, например: *ремонтить фабрику* и *фабрика забастовала*; 6) с эмоционального состояния на его причину, например: *ужас* «страх» и «ужасное событие»; 7) имя автора может использоваться для обозначения его произведений, например: *читать, издавать Толстого* и т.д. (там же).

Метонимию следует отличать от метафоры: первая основана на замене слов «по смежности» (часть вместо целого или наоборот, представитель класса вместо всего класса или наоборот, вместилище вместо содержимого или наоборот и т.п.), а вторая – «по сходству». Частным случаем метонимии является синекдоха (перенесение значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними). Например: *Все флаги в гости будут к нам*, где флаги означают «страны». Смысл метонимии заклю-



чается в том, что она выделяет в явлении свойство, которое по своему характеру может замещать остальные. Таким образом, метонимия по существу отличается от метафоры, с одной стороны, большей реальной взаимосвязью замещающих членов, а с другой – большей ограниченностью. Как и метафора, метонимия присуща языку вообще (значение слова *проводка* метонимически распространено с действия на его результат), но особенное значение имеет в художественно-литературном творчестве [3, с. 300]. Также метонимия, в отличие от метафоры, представляет собой объективный способ выражения языковых явлений, так как основывается на реальных пространственных, временных и иных отношениях. В результате метонимического сдвига одно явление заменяется другим.

Важно отметить то, что метонимические обозначения могут употребляться свободно в определенном контексте либо сталкиваться с семантическими, синтаксическими и ситуативными ограничениями. Таким образом, различают: 1) лексическую (номинативную) метонимию; 2) семантически или синтаксически связанную метонимию; 3) ситуативно обусловленную метонимию.

Мы полагаем, что наиболее полными являются классификации метонимических переносов, предложенные А.А. Реформатским и М.В. Бондаренко (1980), в которых авторы выделяют четыре типа метонимических переносов: локальный, каузальный, темпоральный и атрибутивный [6, с. 86–89].

Говоря о метонимии, мы традиционно имеем в виду лексическую метонимию – перенос имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет. Так, в работе Л.А. Калимуллиной и Л.М. Васильева «Роль метонимических процессов в семантической динамике словаря» говорится о том, что метонимический сдвиг, являясь логической операцией – ассоциацией по смежности, представляет собой продуктивный механизм развития значений не только конкретных, но и абстрактных слов [2, с. 906]. Однако в современной лингвистике метонимия,

как особый способ семантической деривации, рассматривается не только как языковое явление, но скорее, как когнитивное, способное управлять единицами ментального уровня, различными когнитивными моделями. Подобно метафоре, метонимия претерпела значительное переосмысление своей сущности по следующим направлениям: 1) от понимания метафоры и метонимии как тропов (художественных средств) к признанию их базовыми механизмами мышления; 2) от осмысления метафоры и метонимии как механизмов, противопоставленных по принципу переноса (сходство – смежность), к признанию их регулярного взаимодействия. Так, метонимия определяет важную закономерность функционирования метафорического образа. По мнению Н.А. Илюхиной, любой образ, попавший в отношения смежности, оказывается под властью метафорического механизма. Следовательно, именно метонимия определяет так называемую глобализацию образного моделирования действительности в языковой картине мира [1, с. 166–171].

В рамках нашего исследования доказать данное положение мы сможем, опираясь на анализ выявления универсальных и уникальных метонимических переносов, развившихся в результате семантической деривации у глаголов физического процесса в неродственных языках, в частности в русском, и английском и татарском. Обратимся к рассмотрению основных значений следующих глаголов: русс. **ВЗРЫВАТЬСЯ/ВЗОРВАТЬСЯ** – «разрушать что-нибудь взрывом, производить взрыв чего-либо»: *Военный совет решил: взорвать подкоп, и как скоро обрушится крепостная стена, занять пролом ближайшими войсками. Добролюбов, Первые годы царствования Петра Великого* [7]; англ. **EXPLODE** – «to burst, or to make something burst, into small pieces, usually with a loud noise and in a way that causes damage» ('взрываться, взрывать, разорвать, разрываться на мелкие кусочки'): *The device was thrown at an army patrol but failed to explode (Устройство было брошено в армейский патруль, но не взорвалось)* [11]; татар. **ШАРТЛАУ** – «шартлатылу, шартлатудан

жимерелу» ('взрываться, разрушаться от взрыва'): *Бубитәле завод шартлаган дигән сүз түгел*. Р. Ишморат (*Это еще не значит, что завод взорвался*) [8].

Аналогичные метонимические значения возникают у русского глагола **ВЗРЫВАТЬСЯ/ВЗОРВАТЬСЯ** и татарского **ШАРТЛАУ** при переносе в сферу физического действия – «разрушаться от взрыва, разрываться, распадаться на части (о снарядах)»: *Упала утром бомба, весом в тонну. Упала, не взорвавшись*. Инбер, Пулковский меридиан [7]; «шартлату көченән чөлпәрәмә килеп ваклану, төрле якка сибелү (бомба, снаряд һ. б.)» ('взорваться, разлететься на части из-за взрыва снаряда, бомбы'): *Бомбалар шулкадәр якын төшеп шартлмыйлар, тәрзә пъялалары чылтырап тротуарга төшеп коелалар иде*. Г. Гобәй (*Бомбы взрываются так близко, что стекла окон разлетаются и падают на тротуар*) [8].

Можно отметить и уникальные метонимические значения анализируемых предикатов. Так, русский глагол **ВЗРЫВАТЬСЯ/ВЗОРВАТЬСЯ** имеет специфическое значение, относящееся к сфере физического действия, – «взорвать себя вместе со своим судном, укреплением и т.п.»: *Капитан поговаривал о том, что, в случае одоления превосходными неприятельскими силами, необходимо-де поджечь порохо-*

*вую камеру и взорваться*. Гончаров, Фрегат «Паллада» [7]. Особенно стоит выделить татарский глагол **ШАРТЛАУ**, который развивает ряд уникальных метонимических значений при переносе в сферу физического действия – «шарт итү та-вышы чыгару, шарт итү» ('издавать звук взрыва, трещать'): *Аяк астында чыбык-чабыклар шартлады*. А. Алиш (*Под ногами трещали фрукты*); «яртылу, чатнап аерылу яки сыну» ('распадаться пополам или лопаться'): *Көн суык, тузә алмыйча ачаглар шартлмый*. Ф. Кәрим (*День очень морозный, деревья трескаются*); «басымга түзә алмый ярылу (эчке басымның ватып тышка чыгуы турында)» ('треснуть, лопнуть под действием давления – о выходе на поверхность из-за внутреннего давления'): *Төрле яктан кыскан монархия кыршавы шартлау дәрәжәсенә житте*. Х. Садрый (*Из-за давления со всех сторон монархия дошла до состояния распада*) [8].

В ходе анализа нами было обнаружено, что универсальные и уникальные модели метонимического переноса семантической деривации отражают языковое членение окружающего мира, а также репрезентацию его результатов в картине мира. Данные модели свидетельствуют о продуктивности, что является общим способом обогащения словаря в разноструктурных языках.

### Библиографический список

1. Илюхина, Н.А. Роль метонимии в генезисе и функционировании когнитивной метафоры [Текст] / Н.А. Илюхина // Славянские этносы, языки и культуры в современном мире: междунар. интернет-конф. – Велико Тырново: Св. св. Кирилл и Мефодий, 2013. – С. 166–171.
2. Калимуллина, Л.А. Роль метонимических процессов в семантической динамике словаря [Текст] / Л.А. Калимуллина, Л.М. Васильев // Вестник Башкирского ун-та. – Т. 19. – № 3. – 2014. – С. 903–908.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1990. – 685 с.
4. Пауль, Г. Принципы истории языка [Текст] / Г. Пауль. – М., 1960. – 501 с.
5. Потебня, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потебня. – Киев: Синто, 1993. – 192 с.
6. Реформатский, А.А. Введение в языкознание [Текст] / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
7. Словарь современного русского литературного языка [Текст] / под ред. В.И. Чернышева, С.П. Обнорского, В.В. Виноградова. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. – Т. 2(В). – 1393 с.
8. Татаро-русский словарь. Татарча-русча с злек [Текст]: в 2-х т. / под ред. Ш.Н. Асылгареева, Ф.А. Ганиева, М.З. Залиева, К.Н. Миннуллина, Д.Б. Рамазанова. Казань: Магариф, 2007. – Т. 1 (А–Л). – 726 с.; Т. 2 (Л–Я). – 726 с.
9. Ульман, С. Семантические универсалии [Текст] / С. Ульман // Новое в лингвистике. Вып. 5. Языковые универсалии. – М.: Прогресс, 1980. – С. 250–299.

10. Шмелев, Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка [Текст] / Д.Н. Шмелев. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 280 с.

11. Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition with New words supplement / Pearson Education Limited, 2001, 1668 p.

### References

1. Plyukhina N.A. The role of metonymy in the genesis and functioning of cognitive metaphor. “*Slavian-skie etnicheskie gruppy, yazyki i kultury v sovremennom mire.*” Veliko Tarnovo: Universitetskoie izdatelstvo “Kyryl i Mefodii”, 2013. P. 166–171. [in Russian].

2. Kalimullina L.A, Vasilyev L.M. The role of metonymy in the semantic processes dynamics. *Vestnik Bashkirskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. T. 19. № 3. 2014. P. 903–908. [in Russian].

3. *Linguistic Encyclopedic Dictionary*. Ed. V.N. Yartseva M., 1990. [in Russian].

4. Paul H. *Principles of the history of language*. M., 1960. [in Russian].

5. Potebnya A.A. *Thought and Language*. Kiev: Shinto, 1993. [in Russian].

6. Reformatskiy A.A. *Introduction to Linguistics*. M.: Aspect Press, 1996. [in Russian].

7. *Dictionary of modern Russian literary language*. Moscow-Leningrad: Izdatelstvo Akademii nauk SSSR, 1951, Volume 2 (B). [in Russian].

8. *Tatar-Russian Dictionary*. Edited by S.N. Asylgareeva, F.A. Ganieva, M.Z. Zalieva, K.N. Minnullina, D.B. Ramazanov. Kazan: Magarif, 2007. [in Tatar].

9. Ullman S. Semantic universals. *Novoie v lingvistike*. Vol. 5. Language universals. M.: Progress, 1980. P. 250–299. [in Russian].

10. Shmelev D.N. *Essays on semasiology of the Russian language*. M.: Editorial URSS, 2003. [in Russian].

11. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Third Edition with New words supplement. Pearson Education Limited, 2001.

#### Сведения об авторе:

**Тодосиенко Заррина Владиславовна**,  
преподаватель,  
кафедра иностранных языков  
гуманитарных факультетов,  
Башкирский государственный университет,  
г. Уфа.  
*E-mail:* venusjupiter@mail.ru

#### Information about the author:

**Todosienko Zarrina Vladislavovna**,  
Lecturer,  
Chair of Foreign Languages  
of Humanitarian Faculties,  
Bashkir State University,  
Ufa. Russia.  
*E-mail:* venusjupiter@mail.ru

## ТВОРЧЕСТВО А.С. ПУШКИНА В КУЛЬТУРНОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ЖИЗНИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1920–1930-х гг.)

Для эмигрантов А.С. Пушкин символизировал высочайший уровень, достигнутый русской литературой. Произведения его очень трудно было переводить на другие языки, и русские люди в изгнании считали его исключительно своим. Трепетное отношение к А.С. Пушкину эмигрантами было продемонстрировано в 1937 г.

*Ключевые слова:* А.С. Пушкин, эмигранты, культурная и религиозная жизнь, пушкинское наследие.

*M. A. Yashina, A.L. Khudoborodov*

## A.S. PUSHKIN'S WORKS IN THE CULTURAL AND RELIGIOUS LIFE OF THE RUSSIANS ABROAD (1920s – 1930s)

For emigrants A.S. Pushkin symbolized the highest level reached by the Russian literature. His works were very difficult to translate into other languages and the Russian people in exile considered them entirely their own and demonstrated the reverent attitude to A.S. Pushkin in 1937s.

*Key words:* A.S. Pushkin, emigrants, cultural and religious life, Pushkin heritage.

В культурной жизни российской эмиграции «первой волны» (1920–1930-х гг.) исключительное место занимало творческое наследие А.С. Пушкина, его поэтический гений. Для эмигрантов А.С. Пушкин символизировал высочайший уровень, достигнутый русской литературой. Для беженцев, оказавшихся вдали от родины и сохранявших ностальгические воспоминания о России, А.С. Пушкин значил чрезвычайно много. Произведения его очень трудно было переводить на другие языки, и русские люди в изгнании считали его исключительно своим, его стихи не только легко заучивались, но и способствовали сохранению чистоты русского языка, по сути, были важным средством против ассимиляции, денационализации русских на чужбине. Вот почему Александр Сергеевич Пушкин стал символом русской национальной культуры в российском зарубежье.

Уже в январе 1920 г. писатель Михаил Алданов в первом номере парижского общественно-литературного журнала «Грядущая Россия» подчеркнул: «Пуш-

кин, рядом с Толстым, – высшее достижение России в области искусства, Герцен последних лет, умудренный тяжелыми уроками, освободившийся от наивных иллюзий, – ее высшее достижение в области политической мысли. В этих своих вершинах русская культура равняется с самым высоким из того, что было дано культурой мировой, – и с мировой общечеловеческой культурой теснее всего сливается» [5, с. 177].

Величие А.С. Пушкина признавала вся русская эмиграция. И не случайно, что именно день его рождения стал отмечаться во всех центрах русской диаспоры с середины 1920-х годов как «День русской культуры». Впервые этот праздник как «День русского просвещения» был организован в 1924 году в Эстонии по почину «Русских просветительных и благотворительных обществ» и был приурочен к 125-й годовщине со дня рождения А.С. Пушкина [9, с. 143]. В начале 1925 года Педагогическое Бюро в Праге, Союз Русских Академических организаций, Объединение русских учи-



тельских организаций, Объединение русских студенческих организаций и Российский Земско-Городской Комитет помощи российским гражданам за границей выпустили специальное воззвание ко всем российским эмигрантам, в котором говорилось: «...Мы обращаемся к местным русским ассоциациям, обществам и группировкам с призывом организовать ежегодный «День русской культуры» как средство объединения всех русских. Мы предлагаем выбрать дату 8 июня (26 мая старого стиля) для этого праздника – день рождения Пушкина, который более других оставил отпечаток своего гения в языке русского народа» [8, с. 46].

Уже в 1925 г. «День русской культуры» был проведен в 13 странах мира, где жили русские эмигранты. Почти во всех русских эмигрантских газетах и многих журналах появились статьи, были напечатаны доклады и речи, посвященные А.С. Пушкину. Некоторые из этих докладов и речей оказали существенное влияние на духовную жизнь русского зарубежья, неоднократно переписывались и цитировались (речь Н.А. Бердяева «А.С. Пушкин и его духовный образ», произнесенная в 1925 г., речь В.А. Маклакова «Русская культура и А.С. Пушкин», произнесенная в 1926 г. и др.) [10; 20].

Основная масса русских эмигрантов активно поддерживала эту инициативу – праздновать пушкинский юбилей и очередную годовщину рождению поэта как всеобщий русский национальный праздник культуры. Эти настроения были хорошо отражены в речи историка и деятеля церкви А.В. Карташева, которую он произнес 9 июня 1925 г. в Сорбонне. «Слишком долго затянулось наше скитание по чужим дворам. Тем яснее становится сознание, что нам нужно собраться около наших светочей, наших очагов... Солнце нашей русской поэзии А.С. Пушкин всех нас греет, всех притягивает. Он выковал одно из чудес истории – наш свободный, великий русский язык. Этот язык есть залог нашего бессмертия» [6, с. 75].

В 1925 г. в Нью-Йорке около 25 организаций и обществ русских эмигрантов создали оргкомитет для празднования дня рождения А.С. Пушкина. В прези-

диум торжественного заседания были избраны С.В. Рахманинов, С.И. Гусев-Оренбургский, Г.Д. Гребенщиков, гр. И.А. Толстой.

Активно «День русской культуры» праздновался в 1925 г. в Германии, особенно в Берлине, Дрездене, Цоссене. Причем, собранные в ходе праздника деньги были переведены в Нарву вдове внука А.С. Пушкина Е.И. Пушкиной, которая осталась без средств после гибели в 1919 г. мужа – белого офицера. Также поступила «Русская колония в Финляндии», объединяющая 20 русских организаций Гельсингфорса. Средства, собранные от продажи программ и открыток в «День русской культуры» 7 июня 1925 г., были переведены семье внука А.С. Пушкина.

К 1927 г. сложилась определенная традиция, канон в проведении «Дня русской культуры». Праздновался он в ближайший к дню рождения А.С. Пушкина выходной день. На торжественном заседании обычно первый доклад посвящался русской культуре, второй – А.С. Пушкину и его творчеству. Русские эмигрантские журналы и специальные однодневные газеты, посвященные «Дню русской культуры», публиковали значительное число материалов о Пушкине. Так, 8 июня 1927 г. по случаю 128-й годовщины со дня рождения поэта в Харбине (Маньчжурия) была издана однодневная литературная газета «А.С. Пушкин». На ее страницах были стихи и проза местных авторов на пушкинскую тему (в том числе Пушкин – по-китайски). Несомненный интерес представляет публикация С. Скитальца «Современник Пушкина» – о встрече в Кишиневе в 1898 г. со стариком-евреем, помнившим живым этого великого русского поэта.

Трепетное отношение к А.С. Пушкину эмигрантами было продемонстрировано в 1937 г. в столетнюю годовщину смерти поэта. Еще в феврале 1935 г. в Париже был образован специальный «Пушкинский комитет» под председательством В.А. Маклакова. В президиум комитета вошли И.А. Бунин, П.Н. Миллюков, М.М. Федоров, Г.Л. Лозинский (секретарь). При поддержке парижского комитета для подготовки пушкинско-

го юбилея в разных странах возникло более 150 местных комитетов. Но главным центром праздника стал, конечно, в 1937 г. День русской культуры в Париже. В Гранд-Опера, в зале Плейель были представлены фрагменты оперных, балетных, театральных спектаклей, созданных по мотивам произведений Пушкина. По инициативе С.М. Лифаря и при его финансовой поддержке была организована выставка «А.С. Пушкин и его время», на которой демонстрировались подлинные рукописи поэта, pistols Дантеса, привезенные для дуэли, картины, мебель, фарфор того времени. Под редакцией Н.К. Кульмана в Париже было издано полное собрание сочинений А.С. Пушкина, которое продавалось по низкой цене и разошлось в большом количестве по всем центрам российской диаспоры за рубежом.

Подлинный культ А.С. Пушкина, существовавший в российском зарубежье, отнюдь не означал, однако, одинаковой оценки его творчества, его места в истории России. Вокруг имени поэта бушевали различные идейные и политические страсти, в рядах эмиграции Консервативную часть эмиграции привлекали примиренческие позиции А.С. Пушкина к царскому режиму из страха перед народным бунтом, его отдельные хвалебные отзывы о русском национализме и имперской политике Российской империи. У либеральной части эмигрантской интеллигенции живой отклик находили яркий индивидуализм и духовное вольнолюбие поэта.

Наиболее непримиримые к советской власти слои населения подчеркивали приверженность А.С. Пушкина творческой свободе, той свободе, которая, по мнению эмигрантов, была уничтожена в советской России. Интересно отметить такой факт. В 1925 г. журнал «Казачий путь» (орган Общеказачьего сельскохозяйственного союза в Чехословакии) опубликовал передовую статью, посвященную празднованию 125-летия со дня рождения А.С. Пушкина в СССР, с характерным названием «Враги русской культуры» [7]. Или другой пример, 18 марта 1922 г. в савинковской газете «За свободу!», издававшейся в Варша-

ве, была опубликована рецензия на книгу «Достоевский и А.С.Пушкин». В ней обращено особое внимание на «прекрасную по сдержанному негодованию речь в защиту свободы духа», произнесенную А. Блоком памяти Пушкина под заглавием «О назначении поэта». Рецензент оценил эту речь как «стон русского писателя, в котором сквозь плотно сжатые цензурой уста слышатся слова осуждения палачам свободного слова».

Имя и авторитет А.С. Пушкина активно использовались в идейной полемике между различными политическими течениями российской эмиграции. Так, многие публицисты и историки резко выступили в 1920-е годы против утверждения евразийцев (например, Г. Флоровского) о том, что Россия только посредник, связующее звено между Западом и Востоком, и в ней «легко строится, легко разрушается, ничего своего». В ответ А. Кизеветтер заявил в 1925 г. на страницах берлинской газеты «Рухль»: «Русский национальный идеал с Чингисханом и Батыем, без Сергия Радонежского и Пушкина – достаточно этого вывода, чтобы убедиться в том, что в основе лежит какая-то вопиющая ложь... Принадлежность России к европейской культуре вовсе не может лишить ее национального своеобразия» [14]. В 1926 г. В. Ходасевич в ходе полемики с евразийцами отметил, что их призывы совпадают с целями большевиков. При этом смысл призывов евразийцев В. Ходасевич выразил в лозунге: «Прочь от проклятой Европы, от ненавистной России Петра и Пушкина, от ненавистной интеллигенции, – в азиатчину и реакцию» [22, с. 430].

Ряд публицистов из числа монархистов и религиозных деятелей апеллировали к А.С. Пушкину в поисках истинно русского национального духа. Так, профессор И.А. Ильин на страницах журнала «Русский колокол» модернизму как проявлению глубочайшего кризиса в искусстве противопоставляет свой идеал: «России нужен дух чистый и сильный, огненный и зоркий. Пушкиным определяется он в нашем великом искусстве; и его заветами Россия будет строиться и дальше» [15, с. 27].

Декан Богословского института св. Сергия в Париже С.Н. Булгаков и философ С.Л. Франк подчеркивали религиозный характер мировосприятия А.С. Пушкина. С.Н. Булгаков даже доказывал, что А.С. Пушкин сознательно искал смерти, полагая, что только она может искупить двойственность его поэтического гения: христианская смерть была важным условием той художественной задачи, которую он столь блестяще выполнил [12, с.183–189].

В то же время нужно подчеркнуть, что наиболее консервативные круги русской православной церкви за границей категорически отрицали положительное значение пушкинского творческого наследия для русского общества, считая воззрения и мировосприятие А.С. Пушкина слишком светским и модернистским. Не случайно митрополит Антоний (Храповицкий) и епископский синод в Сремски Карловицах (Югославия) предложили в противовес Дню русской культуры отмечать альтернативный праздник 28 июля – День русского национального сознания, день Святого Владимира, князя, крестившего Русь. По мнению епископского синода, Пушкинский день был задуман либералами, масонами и безбожниками, которые несут основную ответственность за революцию и поражение Белой армии в гражданской войне. Правда, на деле День русского национального сознания так и не смог вытеснить традицию празднования Дня русской культуры.

Большинство деятелей русской культуры в эмиграции не поддержало противопоставление А.С. Пушкина князю Владимиру. Характерен такой пример. 30 июня 1934 г. казачий поэт и режиссер С.Ф. Сулин, выступая на праздновании Дня русской культуры в Бургасе (Болгария), отметил, что он в своей речи остановится на трех крупных фигурах в истории русской культуры: Гоголь, Аксаков и Бунин. И далее С.Ф. Сулин заявил: «И это только малая часть того колоссальнейшего, неисчерпаемого богатства, которое в своих творениях оставили нам наши великие русские люди, начиная от Владимира Святого, Ломоносова и Пушкина и кончая здравствующими предста-

вителями русской культуры...» [13, л. 3].

Для большинства русских эмигрантов А.С. Пушкин воспринимался как символ культурного национального единения, несмотря на все политические противоречия и склоки в рядах эмиграции. Очень хорошо эту мысль выразил священник, философ В.В. Зеньковский в 1937 г. в своей статье «Памяти А.С. Пушкина». «Независимо от наших расхождений в идеологической и духовной сфере, мы все ныне объединяемся вокруг имени Пушкина... Всеобщая, неподдельная любовь к Пушкину сама по себе есть какой-то удивительный факт в истории русского духа, есть творческая сила нашей культуры... Пушкин не был ни безбожником, как его хочет представить ныне советская печать, ни цельной религиозной натурой, как не раз его характеризовали... Будучи сыном своего века, живя всеми его внешними и внутренними запросами и интересами, он глубоко носил в себе «русскую идею»... Правдивость Пушкина была главной силой в этом процессе его духовного восхождения...» [3, с. 18–21].

Неоднократно в русском зарубежье звучали призывы использовать художественное наследие А.С. Пушкина для диалога двух культур: советской и эмигрантской, а не для борьбы между ними. Еще летом 1921 г. Илья Эренбург писал в берлинском журнале «Русская книга»: «Страшно и больно, что и в Москве и в Париже с равной безнадежностью приходится доказывать, что нельзя не только цевницу Пушкина, но и трубу Маяковского рассматривать как военный материал, подлежащий использованию или уничтожению» [19, с. 40]. И этот диалог, хотя и медленно и непоследовательно, но все же происходил.

Творчеству А.С. Пушкина была посвящена многообразная литература русской эмиграции: писателей, поэтов, литературоведов, философов. Прежде всего активно изучалось рукописное наследие великого поэта, публиковались ранее неизданные автографы, переписка, различные варианты отдельных произведений А.С. Пушкина. Особенно активно изучал рукописи и автографы поэта Модест Гофман, в частности в 3-м номере париж-

ского альманаха «Окно» за 1924 г. им было опубликовано исследование «Неизданные рукописи Пушкина», в котором описаны некоторые автографы великого поэта из собрания Пушкинского Дома.

Журнал «Грядущая Россия» (Париж) в 1920 г. публикует два отрывка из «Египетских ночей» А.С. Пушкина по рукописи, хранившейся в парижском Пушкинском музее, с комментарием хранителя музея А.Ф. Онегина. В 1932 г. в Париже выходит 3-й выпуск «Временника Общества друзей русской книги». В нем работа Г.Л. Лозинского «Романтический альбом П.А. Бертеновой» иллюстрирована факсимиле автографа стихотворения А.С. Пушкина «Нет, нет, не должен я, не смею, не могу...». В статье Я. Полонского «Неизданные автографы писем Пушкина в Париже» в этом же выпуске «Временника» сообщалось о письмах Пушкина к Гончаровой, сохранившихся в собрании Дягилева после смерти владельца. Глеб Петрович Струве впервые описал пушкинские материалы из архива С.А. Соболевского в Британском музее (неизвестные списки «Гаврилады», стихотворения «Ура! В Россию скачет кочующий деспот...» и некоторых других) [18, с. 343–357]. Позднее, в послевоенные годы Г.П. Струве обосновал гипотезу о П.Б. Козловском как адресате пушкинского послания «Ты просвещением свой разум просветил...» [17, с. 92–106] – это предположение вызвало поддержку у других литературоведов.

В эмигрантской периодике были опубликованы интересные материалы, посвященные «Истории Пугачевского бунта» А.С. Пушкина (статьи И.Г. Акулинина, М.Л. Гофмана и М. Цветаевой) [1; 4; 23], месте и роли донской казачьей песни в творчестве поэта [16], взаимоотношениям А.С. Пушкина и Николая I [2; 11]. В четырех номерах берлинского журнала «Беседа» (1923–1925 гг.) было опубликовано исследование В. Ходасевича «Поэтическое хозяйство Пушкина».

В литературе русского зарубежья активно обсуждалась и дискутировалась проблема пушкинской традиции в русской литературе. Широкий резонанс получила в культурных кругах русской

эмиграции полемика В. Ходасевича с Г. Адамовичем о классических традициях русской литературы, в ходе которой В. Ходасевич активно защищал именно пушкинские традиции для русской литературы XX века [21]. Кстати, самого В. Ходасевича многие писатели и литературоведы русского зарубежья называли представителем пушкинской традиции в русской поэзии. Так, В.В. Набоков-Сирин в 1939 г. писал по поводу смерти В. Ходасевича: «Крупнейший поэт нашего времени, литературный потомок Пушкина по тютчевской линии, он останется гордостью русской поэзии, пока жива последняя память о нем» [19, с. 104].

Известный публицист и историк Петр Бернгардович Струве в 1920-е годы активно изучал влияние творчества А.С. Пушкина на французскую литературу. Так, в 1927 г. в парижской газете «Россия», которую он редактировал, П.Б. Струве опубликовал цикл статей по этой проблеме: «Пушкин и французские романтики. (К юбилею французского романтизма)» (17 сентября), «Радищев и Пушкин» (1 октября), «Пушкин о Стендале и Бальзаке» (7 января 1928 г.) «От Пушкина к Бальзаку» (26 ноября 1927 г.), «Шарль Нодье и Пушкин» (24 сентября 1927 г.)

Наконец, нужно отметить, что русская эмиграция внимательно следила за новейшими исследованиями о А.С. Пушкине, выходящими в СССР. Так журнал «Русские записки» в № 12 за 1938 г. опубликовал рецензию П. Бицилли на книгу В. Шкловского «Заметки о прозе Пушкина», а в 16-м номере за 1939 г. П. Бицилли называет лучшим современным исследованием творчества Пушкина книгу А. Лежнева «Проза Пушкина», опубликованную в 1937 г. в Москве.

Культура русской эмиграции – сложное, многоплановое и противоречивое явление. Но очевидно, что это составная органическая часть всей русской культуры. И анализ места и роли пушкинского наследия в культуре российского зарубежья подтверждает, что русская эмиграция бережно сохраняла традиции русской классической литературы и культуры.



## Библиографический список

1. Акулинин, И.Г. По поводу «Истории Пугачевского бунта» [Текст] / И.Г. Акулинин // Атаманский вестник. – Париж, 1937. – № 6–7.
2. Бицилли, И.М. Пушкин и Николай I [Текст] / И.М. Бицилли // Звено. – Париж, 1928. – № 6.
3. Вестник русского студенческого христианского движения [Текст] // 1937. – № 1–2. – С. 18–21.
4. Гофман, М.Л. Пугачев Пушкина [Текст] / М.Л. Гофман // Станица. – Париж, 1937. – № 21.
5. Грядущая Россия [Текст] // Еврейская трибуна. – Париж, 1920. – № 1. – С. 177.
6. День русской культуры [Текст] / Отчет о праздновании к 1925 году / сост. Н.А. Цуриков. – Прага. 1926. – С.75.
7. Казачий путь [Текст]. – Прага, 1925. – № 60.
8. Кузина, Г.А. Значение «Дней русской культуры» в жизни российской эмиграции первой волны [Текст] / Г.А. Кузина // Культура Российского Зарубежья: сб. ст. – М., 1995. – С. 46.
9. Литературная энциклопедия русского зарубежья (1918–1940) [Текст] / гл. ред. А.Н. Николюкин; Редкол.: Н.А. Богомолов и др. – Т. 2. – Ч. 2. – М., 1997. – 320 с.
10. Маклаков, В.А. Русская культура и А.С. Пушкин [Текст] / В.А. Маклаков // Современные записки. – Париж, 1926. – № 29.
11. Пушкин и император Николай I [Текст] // Русский инвалид. Париж, 1937. – № 100.
12. Раев, М. Россия за рубежом [Текст] / М. Раев // История культуры русской эмиграции 1919–1939; пер. с англ. – М., 1994. – С. 183–189.
13. Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 2273. – Оп. 1. – Д. 36.
14. Руль [Текст] // Берлин, 1925. – 10 янв.
15. Русский колокол [Текст] // Берлин, 1927. – № 2. – С. 27.
16. Соколов, П. А.С. Пушкин и донская казачья песня [Текст] / П. Соколов // Атаманский вестник. – Париж, 1937. – № 6–7.
17. Струве, Г.П. Кто был пушкинский «полонофил»? [Текст] / Г.П. Струве // Новый журнал. – Нью-Йорк, 1971. – Кн. 103. – 438 с.
18. Струве, Г.П. Новые пушкинские материалы из Британского музея [Текст] / Г.П.Струве // Белградский пушкинский сб. – Белград, 1937. – 643 с.
19. Струве, Г.П. Русская литература в изгнании [Текст] / Г. Струве. – Изд. 3-е испр. и доп. – Париж; М., 1996. – 448 с.
20. Струве, Н.А. Русская эмиграция и Пушкин [Текст] / Н.А. Струве // Вестник Русского студенческого христианского движения. – 1987. – № 149.
21. Ходасевич, В. Бесы / В.Ходасевич [Текст] // Возрождение. – Париж, 1927. – 11 апр.
22. Ходасевич, В. О «Верстах» [Текст] / В. Ходасевич // Современные записки. – Париж, 1926. – 436 с.
23. Цветаева, М. Пушкин и Пугачев [Текст] / М. Цветаева // Русские записки. – Париж-Шанхай, 1937. – № 2.

## References

1. Akulinin, I.G. Concerning “History of the Pugachev’s rebellion”. Parizh, 1937. № 6–7. [in Russian].
2. Bitsilli, I.M. Pushkin and Nikoklay I. Parizh, 1928. № 6. [in Russian].
3. Vestnik of Russian Student Christian Movement. 1937. № 1–2. P. 18–21. [in Russian].
4. Hoffman, M. L. Pushkin’s Pugachev. Parizh, 1937. № 21. [in Russian].
5. Future Russia. Parizh, 1920. № 1. P. 177. [in Russian].
6. Day of the Russian culture. Report of celebrations till 1925. Prague. 1926. P.75. [in Russian].
7. Cossack way. Prague, 1925. № 60. [in Russian].
8. Kuzina G.A. The importance of the “Days of the Russian culture” in life of the Russian emigration of the first wave. M., 1995. P. 46. [in Russian].
9. Literary encyclopedia of the Russians abroad (1918–1940). Vol. 2. Part. 2. M, 1997. P. 320. [in Russian].
10. Jobbers, V.A. Russian culture and A.S. Pushkin. Parizh, 1926. № 29. [in Russian].

11. Pushkin and emperor Nicholas I. Parizh, 1937. № 100. [in Russian]
12. Rayev, M. Russia abroad. M., 1994. P. 183–189. [in Russian].
13. Russian state archive of literature and art. F. 2273. Op. 1. Ar.36. [in Russian].
14. Wheel. Berlin, 1925. January 10. [in Russian].
15. Russian bell. Berlin, 1927. No. 2. P. 27. [in Russian].
16. Sokolov A.S. Pushkin and Don Cossack song. Parizh, 1937. № 6–7. [in Russian].
17. Struve, G. P. Who was Pushkin’s “polonofil”? Novyi zhurnal. New York, 1971. Book 103. P. 92–106. [in Russian].
18. Struve, G.P. New Pushkin materials from the British Museum of. Belgradskii pushkinskii sbornik. Belgrade, 1937. P. 643. [in Russian].
19. Struve, G.P. Russian literature in exile Paris-M., 1996. P. 448. [in Russian].
20. To Struve, N A. Russian emigration and Pushkin. Vestnik of Russian Student Christian Movement.. 1987. № 149. [in Russian].
21. Khodasevich, V. Besy. Parizh, 1927. April 11. [in Russian].
22. Khodasevich, V. About “Versty”. Parizh, 1926. P. 436. [in Russian].
23. Tsvektayeva, M. Pushkin and Pugachev. Parizh-Shanghai, 1937. № 2. [in Russian].

**Сведения об авторах:**

**Яшина Марина Анатольевна,**

кандидат исторических наук,  
кафедра физики  
Челябинский государственный педагогический университет,  
г. Челябинск.  
*E-mail:* kira\_303@mail.ru

**Information about the authors:**

**Yashina Marina Anatolyevna,**

Candidate of Sciences (History),  
Department of Physics,  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University,  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail:* hudoborodoval@cspu.ru

**Худобородов Александр Леонидович,**

доктор исторических наук, профессор,  
кафедра Отечественная история и права,  
Челябинский государственный педагогический университет,  
г. Челябинск.  
*E-mail:* hudoborodoval@cspu.ru

**Khudoborodov Alexandr Leonidovich,**

Doctor of Sciences (History), Professor,  
Department of Russian History and Law,  
Chelyabinsk State Pedagogical  
University,  
Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail:* hudoborodoval@cspu.ru

## ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЬИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки;

19.00.00 Психологические науки;

10.00.00 Филологические науки (10.01.00 Литературоведение, 10.02.00 Языкознание).

В редакцию журнала рукопись статьи передается по электронной почте: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru).

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным секретарем в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 85% (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7%) статья направляется автору на доработку. В статьях раздела «Филологические науки» оригинальность текста должна быть не менее 75% и допускается более объемное цитирование одного произведения.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи, ответственный секретарь уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE) и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

### Требования к оформлению статьи

1. Статья объемом 8–10 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате doc или rtf шрифтом Times New Roman, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм.

2. В начале статьи помещаются УДК и ББК, ниже инициалы, фамилия, заглавие, аннотация объемом 5–6 строк, ключевые слова, эти данные предоставляются также на английском языке.

3. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

4. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на них обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG, с разрешением – 300 dpi.

5. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003. В библиографический список включаются только те источники, на которые есть ссылки в тексте статьи.

Библиографический список предоставляется на русском и английском языках.

6. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) в следующем порядке – фамилия имя отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы: кафедра, факультет, вуз, город, адрес электронной почты. Эта информация предоставляется на русском и английском языках.

Контактные телефоны и почтовый адрес.

7. Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой «Статья публикуется впервые» и датой.

**Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>**

### Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские статьи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/> и на сайте Научной электронной библиотеки [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

