

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»**

**ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова**

№ 1 / 2019

Журнал издается с 2006 года
С 2015 года журнал издается в электронной версии
<http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi>

ISSN 2225-501X
e-ISSN 2306-2037

Редакционная коллегия:

А. Ю. Голобородько (главный редактор),
А. А. Волвенко (заместитель главного редактора),
С. Г. Букаренко, Л. В. Быкасова,
О. В. Кравченко, В. В. Сидорякина, Т. Д. Скуднова Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм,
М. П. Целых, А. М. Червоный.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.
2019. № 1. 399 с.

Раздел I. Психология и педагогика

Я.А. Акулова

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»)

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития созидательной гражданской активности молодежи. Проведен анализ теоретико-методологических источников, а также исследования современной практики развития гражданской активности молодежи и обозначен ряд педагогических условий оптимизации воспитательного процесса.

Ключевые слова: гражданская активность, студенческая молодежь, педагогические условия, модель.

Y.A. Akylova

CONDITIONS AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CIVIL ACTIVITY OF STUDENT'S YOUTH

Annotation. In article the problem of development of creative civil activity of youth reveals. The analysis of teoretiko-methodological sources and also researches of modern practice of development of civil activity of youth is carried out and a number of pedagogical conditions of optimization of educational process is designated.

Key words: civil activity, student's youth, pedagogical conditions, model.

Вопросы формирования и развития гражданской активности молодежи, выявления условий и факторов, способствующих эффективности этого процесса находились в поле зрения социологов, педагогов и психологов во все периоды существования общества. Однако в различные исторические периоды общепризнанные в обществе представления о гражданской активности личности несколько отличались: в исследованиях разных лет предпринимались попытки, с одной стороны, осуществить анализ содержания понятия «гражданская активность», с другой стороны, обозначить условия и факторы, способствующие ее созидательному проявлению [1, с.11].

Современные теоретические и методологические источники, а также исследование современной практики развития гражданской активности молодежи позволило нам выделить ряд педагогических условий, способствующих развитию созидательной гражданской активности студенческой молодежи.

В ходе анализа нами отмечено, что развитие гражданской активности студентов высшей школы будет эффективным при реализации следующих организационно-педагогических условий:

- модернизации содержания и практики добровольческой деятельности как фактора развития гражданской активности студентов в социокультурной среде высшей школы;
- включении обучающихся в образовательно-воспитательные проекты, ориентированные на развитие гражданской активности, возможности роста личностного потенциала студентов, сотрудничества и обмена современными практиками в социокультурной среде вуза;
- повышение квалификации педагогов образовательной организации к развитию гражданской активности студентов в социокультурной среде вуза; установлено, что на эффективность формирования гражданской активности обучающихся влияет уровень социального интеллекта, способность и готовность преподавателей к проведению специально-организованной деятельности в образовательно-коммуникативном пространстве вуза, осознание педагогом своей роли в достижении поставленной цели, умение совершенствовать свои компетенции, потребность и желание внедрять инновационные формы и методы во взаимодействии с обучающимися.

Рассмотрение научно-исследовательской литературы позволило нам обозначить также конструктивность использования таких социально-педагогических условий, как:

- активность не только студента, но и педагога-воспитателя, оба должны стать активными участниками педагогического процесса, в рамках которого будет прослеживаться его гражданское мировоззрение и позиция; развивать гражданскую активность обучающихся способен педагог, имеющий лидерские задатки, коммуникативные умения, использующий активные формы и методы воспитания, создающий развивающую среду в вузе;
- взаимодействие педагога и обучающихся будет организовано в соответствии с особенностями программ, ориентированных на мотивацию педагога к активно-конструктивным действиям в рамках взаимодействия со студентами в вопросе формирования их гражданственности;

- обучающиеся будут включены в социальную практику с целью совершенствования освоенных ими в рамках теории знаний, умений и навыков гражданских действий;
- будут адаптированы методики по развитию у обучающихся следующих социокультурных компетенций: способность строить конструктивный диалог с окружающими в решении общественно-признанных проблем, проявлять гражданско-патриотические действия, готовность принятия на себя ответственности за судьбу своей Родины, равнодушие к ее будущему;
- будет разработана и внедрена в воспитательный процесс вуза модель развития гражданской активности обучающихся.

Отметим исследованиями В.А.Грибановой, которая описывает модель развития гражданской активности молодежи, в рамках которой процесс воспитательной работы прослеживается в соответствии с особенностями «прохождения» поступательных этапов (теоретико-процессуальный, этап интериоризации и экстериоризации), ориентированных на приобретение теоретической, практической и личностной готовности студентов к выражению созидательной гражданской активности. В рамках каждого этапа преследуются определенные цели, психолого-педагогические условия, педагогические средства и формы работы. В рамках указанного подхода представляется возможным структурировать гражданскую активность как трехчастное единство, объединяющее познавательный, потребностно-мотивационный и личностно-рефлексивный компоненты. Автор характеризует уровни сформированности гражданской активности студентов как поисково-познавательный, субъектно-оценочный, социально-личностный. Среди критериев их определения используются: наличие теоретических гражданско-мировоззренческих знаний, потребностно-мотивационной составляющей, интереса и желания в проявлении гражданской активности, личного мнения по гражданско-мировоззренческим вопросам жизни общества, готовности и умения проявлять гражданскую деятельность, опыта выполнения гражданских обязанностей и поручений [2, с 135-136].

Таким образом, отметим, что высшее образование сегодня не может быть сконцентрировано только на образовательных услугах и научно-исследовательской деятельности. В условиях современности оно должно стать «катализатором» социокультурного развития общества, формирования мировоззренческого восприятия окружающих, воспитания «человека XXI века» (социально и личностно ответственного, конструктивно мыслящего, культурного, способного к созидательным преобразованиям).

Формирование гражданской активности обучающихся в условиях вуза становится решающим фактором прогрессивного социально-культурного развития общества, потому как качество подготовки выпускника влияет на факторы экономического, политического прогрессов, состояние культуры и духовности социума. Считаем, что проведенное исследование обуславливает осознание воспитательной проблематики, а также способствует выявлению условий развития созидательной гражданской активности студентов высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социальная активность молодёжи как условие развития современного общества: сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, 2 – 3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч. : Ч. 2. – 307 с.
2. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в вузе// Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). – С. 133-143.
3. Современные подходы к развитию гражданской активности молодежи в общественно-активной школе [электронный ресурс <http://pandia.ru/text/78/646/1115.php>] (дата обращения 30.04.2019г.)

В.С. Анохина, И.С. Левкович

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДВИЖЕНИЙ КИСТИ И ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития тонких движений кисти и пальцев рук. Проанализированы основные этапы становления мелкой моторики у детей дошкольного возраста. Выявлена и обоснована необходимость разработки и апробации программы дополнительной образовательной деятельности по совершенствованию ручной умелости. На основе первичной диагностики автором составлена программа дополнительной образовательной деятельности «Умелые пальчики».

Ключевые слова: мелкая моторика, ручная умелость, специфика мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи, этапы становления мелкой моторики, уровни развития ручной умелости, диагностика уровня развития мелкой моторики, программа дополнительной образовательной деятельности.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPMENT OF FINE MOVEMENTS OF THE HAND AND FINGERS OF THE HANDS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. This article is devoted to the development of fine movements of the hand and fingers. The main stages of formation of fine motor skills in preschool children are analyzed. The necessity of development and approbation of the program of additional educational activity on improvement of manual skill is revealed and proved. On the basis of primary diagnosis, the author compiled a programme of additional educational activities "Skilled fingers".

Key words: fine motor skills, manual skills, specificity of fine motor skills in children with General underdevelopment of speech, stages of formation of fine motor skills, levels of development of manual skills, diagnosis of the level of development of fine motor skills, the program of additional educationa.

Образовательный процесс групп компенсирующей направленности нацелен на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности. Проанализировав специфику нарушений у детей данных групп, были сделаны выводы, что наряду с общим недоразвитием речи заметно недоразвитие мелкой моторики, что отрицательно сказывается на развитии речи, центральной нервной системы и всех психических процессов. Подтверждение данного положения можно найти в работах В.А. Сухомлинского, И.И. Павлова, Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинских и других. Из этого следует, что проблема развития тонких движений кисти и пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи является достаточно актуальной.

Цель исследования: изучение роли развития тонких движений кисти и пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи, разработка и апробация программы дополнительной образовательной деятельности для повышения уровня ручной умелости.

Гипотеза исследования: у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недоразвитие мелкой моторики, что отрицательно сказывается на речевом развитии, поэтому необходима дополнительная работа по повышению ручной умелости.

Что же такое мелкая моторика? «Моторика [от лат. motor – приводящий в движение] – двигательная активность организма, отдельных его органов или их частей; совокупность двигательных возможностей (реакций, умений и навыков, сложных двигательных актов) человека, проявляющихся в общей моторике, в мелкой моторике кистей и пальцев рук, в артикуляционной моторике и т.д.; включает в себя произвольные движения и произвольные движения» [2, с. 188].

Многие авторы используют разные термины мелкой моторики. Так, например, Грэйс Крайг и Дон Бокум в своей книге «Психология развития» используют термин тонкие моторные навыки и пишут, что «тонкие моторные навыки включают в себя выверенные движения кистей рук и пальцев» [3, с. 329].

В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин «ловкость». «Ловкость – способность координировать движения, преобразовывать их и переключаться от одних точно координированных действий к другим в соответствии с требованиями меняющейся обстановки» [2, с. 172].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что мелкая моторика – это совокупность скоординированных движений кистей рук, пальцев и способность преобразования, переключения от одних движений к другим в соответствии с требованиями настоящей или будущей деятельности. В процессе выполнения мелких и точных движений кистями и пальцами рук ребенок задействует различные системы организма: нервную, мышечную, костную и зрительную. Именно поэтому процесс овладения мелкой моторикой не проходит легко и требует систематической работы.

Становление мелкой моторики у детей от рождения до трёх лет подробно описано в работе Т.Г. Визель [1].

0-1,5 мес. В данный период времени основное положение ребенка – лёжа на спине. Так же он проявляет врожденную способность – беспорядочное движение руками и ногами.

2 мес. Зарождается ориентировочная деятельность ребенка, а также происходит включение в работу элементарных уровней коры мозга. На данном этапе ребенок начинает наблюдать за движением своих рук, схватывать коснувшиеся его руки предметы, подносить руки ко рту.

3-4,5 мес. Этот период характерен включением в работу различных двигательных систем мозга: пирамидных, стволовых, подкорковых. Ребенок проявляет всё больший интерес к своим рукам. Лёжа на животе и опираясь на предплечья, он начинает играть с вытянутыми перед собой руками, осматривать их. Сфера охвата окружающего пространства расширяется.

4,5-5 мес. Продолжается совершенствование функционирования всех двигательных систем. У ребенка появляется способность удерживать небольшие предметы в руке и осуществлять простые манипуляции с

ними, например, извлечение звуков из погремушки. Из чего следует, что начинает развиваться предметная деятельность.

5,5-6,5 мес. Действия ребенка становятся более дифференцированными. Появляется способность трогать руками колени, тактильно изучая их. Таким образом ребенок начинает изучать своё тело. Предметная деятельность продолжает своё развитие, т.е. предпринимаются попытки взять увиденный предмет обеими руками, одной рукой (лежа на спине), провести пальцем по поверхности игрушки.

5,5-6,5 мес. Кисти рук у ребенка часто раскрыты, поза руки бывает предуготована соответственно предмету, который он берет. Это следует рассматривать как подготовку к более сложной, чем схватывание, предметной деятельности.

6,5-7,5 мес. Период интенсивного освоения схемы тела. Лежа на спине, ребенок поднимает ноги вверх и трогает ступни руками. Совершенствуется навык перекалывания предмета из руки в руку. Появляется способность производить вращательные движения кистью, в которой находится игрушка.

7,5-8,5 мес. Двигательные координации продолжают усложняться, и на данном этапе ребенок может поднимать предмет двумя руками. Предмет делается объектом спонтанного внимания ребенка: сам занимается игрушкой.

8,5-9,5 мес. Действия ребенка становятся более произвольными, и появляется заметное владение телом. Появляются первые непредметные действия, а именно хлопки в ладоши. Это первые проявления жестовой коммуникации, которой позже ребенок будет активно пользоваться.

9,5-11 мес. Совершенствуется пальцевый праксис. Предметная деятельность усложняется. Ребенок берет предмет двумя пальцами («пинцетный захват»).

11-12 мес. В предметной деятельности идет совершенствование кистевого и пальцевого праксиса. Ребенок осваивает навык бросания, может бросать предметы в игре, и иногда кидает все подряд, что доставляет ему большую радость.

1-1,5 года. Манипуляции с предметами продолжаются, но уже подкрепляются со стороны зрительной системы (разъединяет кольца, разнимает кольцо и палочку и т.д.). Большие успехи отмечаются в координации движений. Появляются попытки рисовать, водить карандашом «как попало» (каракули). Становится доступной элементарная конструктивная деятельность: ребенок ставит на кубик еще 1-2 кубика. Разворачивает завернутый предмет.

1,5-2 года. На данном этапе идет активное развитие мелких моторных движений рукой: ребенок опускает предмет в маленькое отверстие.

2-3 года. Характерны достаточно сложные двигательные координации. Ребенок пробует поймать мяч, который катится к нему. Строит башенку из 4 кубиков. Переливает жидкость из одного сосуда в другой.

3 года. Вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом. Раскатывает пластилин, делая неровную «колбаску». Пытается резать бумагу ножницами.

Инна Евгеньевна Светлова – высококвалифицированный педагог и опытный методист, автор ряда методических пособий, выделяет и содержательно характеризует 3 уровня развития мелкой моторики: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: хорошая скоординированность движений рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения, равномерный темп движений рук, правильное удержание позы.

Средний уровень: недостаточная скоординированность движений, быстрота и неточность движений, колебания темпа движений рук, нарушение позы на фоне утомления.

Низкий уровень: напряженность и нескоординированность движений, нарушение темпа движений рук, ручная неловкость, нарушение позы рук, резкость движений [4].

У детей с общим недоразвитием речи заметны трудности в регуляции и контроле произвольных движений. Несформированность крупной (грубой) моторики (движения рук, ног, туловища) проявляется в виде плохой координации частей тела при осуществлении сложных двигательных действий, их недостаточной точности и четкости, в выраженных затруднениях при выполнении физических (гимнастических) упражнений и трудовых операций, как по показу, так и по словесной инструкции. Несовершенство тонкой (мелкой) ручной моторики, недостаточная координация кистей и пальцев рук – отсутствие или плохая сформированность навыков самообслуживания, например: когда дети надевают и снимают одежду, застегивают и расстегивают пуговицы, крючки, застежки, зашнуровывают и расшнуровывают обувь, завязывают и развязывают ленты, шнурки, пользуются столовыми приборами и т.д. Более выражено недоразвитие пальцевой моторики выступает при выполнении детьми специальных проб. Недостаточность лицевой и артикуляционной моторики проявляется в бедности, невыразительности мимических движений, в нечетком или неправильном звукопроизношении, в общей смазанности, невнятности речи.

На основании изученного теоретического материала была проведена диагностика уровня развития мелкой моторики у старших дошкольников, посещающих группу компенсирующей направленности. База исследования – МБДОУ д/с № 2 «Жемчужинка» г. Таганрога. Это детский сад комбинированного вида. В нем сочетаются общеразвивающие группы и группы компенсирующей направленности.

В исследовании приняли участие двадцать воспитанников, из которых пять девочек и пятнадцать мальчиков в возрасте 5-6 лет.

Диагностика уровня развития мелкой моторики рук у старших дошкольников проходила по нескольким блокам:

- 1) упражнения на координацию движений (ладонь-кулак-ребро, посолим капусту, катание шарика);
- 2) повторение фигур из пальцев (заяц, коза, вилка, игра на рояле);
- 3) работа с бумагой (вырезание ножницами, сгибание листа пополам);
- 4) графические упражнения (методика «Дорожки», «Мячики», «Лес»).

Каждому ребенку предлагалось выполнить ряд заданий из предложенных блоков, за которые выставляется соответствующий балл:

1 балл – ребёнок справляется с заданием только при помощи взрослого или не справляется совсем;

2 балла – ребёнок выполняет задание самостоятельно, но после дополнительного объяснения, иногда не полностью или неточно;

3 балла – ребёнок с заданием справляется полностью с первого раза без подсказки или с небольшой подсказкой взрослого.

По окончании обследования высчитывается средний балл на каждого ребенка. По среднему баллу определяется уровень развития мелкой моторики рук.

По окончании обследования высчитывается средний балл на каждого ребенка, т.е. суммируются баллы по всем заданиям и делятся на общее количество заданий (12). По среднему баллу определяется уровень развития мелкой моторики рук.

Высокий уровень (средний балл равен 2, 6- 3) – у детей мелкая моторика сформирована хорошо. Хорошо развита отчётливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляются быстро и легко.

Средний уровень (средний балл равен 2-2,5) – у детей мелкая моторика развита достаточно хорошо. Но бывает, что дети испытывают небольшие трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги, графических упражнениях.

Низкий уровень (средний балл равен 1-1,9) – у таких детей мелкая моторика отстаёт от возрастной нормы. Движения скованные, координация движений рук нарушена. Дети затрудняются выполнять работу с ножницами; сгибать лист пополам; не умеют держать правильно карандаш, линии при рисовании прерывистые, ломаные. Нарушена общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затрудняются в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упускают их элементы.

По результатам диагностики развития мелкой моторики можно сделать вывод о том, что количество детей с высоким уровнем развития составляет 25%, средним – 45%, низким – 30%. Схематично результаты исследования можно представить на диаграмме.

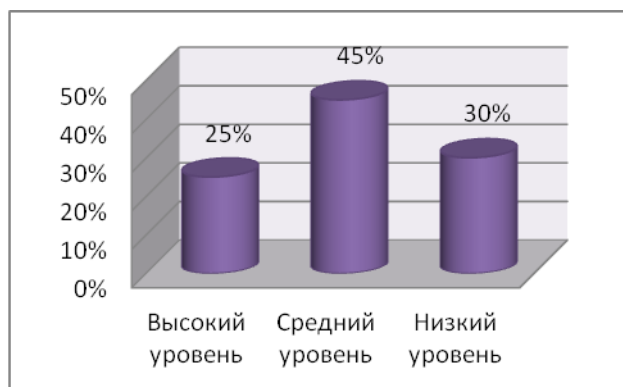


Диаграмма 1. Уровень развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушениями речи

В связи с тем, что результаты диагностики показали преобладание среднего уровня развития мелкой моторики хотелось бы отметить, что недоразвитие мелкой моторики в старшем и подготовительном дошкольном возрасте влияет на последующую успеваемость детей в школе, а именно на скорость выполнения ими письменных работ, на качество ручной деятельности на уроках труда, а также на правильность выполнения упражнений, связанных с мелкой моторикой на уроках физической культуры.

Для того чтобы довести ручную умелость до высокого уровня у детей старшего дошкольного возраста, необходимо проведение правильно спланированной, а самое главное адаптированной работы.

В качестве способа организации коррекционной деятельности по развитию мелкой моторики нами предложена программа дополнительной образовательной деятельности – кружок «Умелые пальчики».

План работы кружка согласован с планом непосредственной образовательной деятельности группы компенсирующей направленности. Согласно перспективному плану дополнительной образовательной деятельности с детьми будут проводиться занятия на протяжении всего года один раз в неделю. Данные занятия будут включать пальчиковые игры и упражнения, самомассаж и тренировку кистей и пальцев рук, ручную деятельность и работу в тетрадах. При подборе заданий и упражнений учитывались как общедидактические (принцип сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли учителя; принцип систематичности и последовательности; принцип наглядности; принцип доступности и посильности; принцип учета возрастных особенностей обучаемых) так и специфические (этиопатогенетический принцип; принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений; принцип опоры на закономерности онтогенетического развития; принцип реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании) принципы обучения, а материал подбирался согласно лексическим темам непосредственной образовательной деятельности.

Таблица 1

Фрагмент программы дополнительной образовательной деятельности по развитию мелкой моторики «Умелые пальчики» для детей группы компенсирующей направленности с ОНР III уровня

Месяц/ неделя Лексическая тема	Программное содержание занятий				
	Игры/ упражнения	Самомассаж	Тренировка пальцев рук	Ручная деятельность	Работа в тетрадах
1 период обучения					
Сентябрь/ 2 неделя «Игрушки»	Отработка навыка изображения фигур пальцами: шарик, колокольчик, флажок, зайчик и барабан.	Самомассаж ладоней и пальцев рук	«Переложил игрушки»	«Мастер – ломастер» (конструирование)	Дорисуй картинку по пунктиру «Игрушки»
Сентябрь/ 3 неделя «Огород. Овощи»	Кинезиологическое упражнение «Симметрические рисунки» (рисуем овощи)	Самомассаж природными материалами	«Забей мяч в ворота»	Мозаика на пластилиновой основе «Стручки гороха»	Штриховка в заданном направлении «Овощи»
Сентябрь/ 4 неделя «Сад. Фрукты-ягоды»	Отработка навыка изображения фигур пальцами: взбирание на дерево.	Самомассаж массажером Су-Джок	Повторение упражнений.	«Мозаика» (сборка узора любимого фрукта)	Штриховка в заданном направлении «Фрукты»
Октябрь/ 1 неделя «Деревья. Кустарники»	Отработка навыка изображения фигур пальцами: ёлка	Самомассаж граненым бруском/карандашом	«Разорви лист по линиям»	Аппликация из природных материалов «Могучий дуб» (коллективная работа)	Раскрашивание изображений пальчиковыми красками.
Октябрь/ 2 неделя «Осень в лесу. Грибы»	Игровое упражнение «Мы идём грибы искать»	Щеточный массаж	Повторение упражнений.	Лепка из солёного теста «Грибок»	Обведи и раскрась (с прописями) «Съедобные грибы»
Октябрь/ 3 неделя «Осень в городе»	Пальчиковая игра «Ветер северный подул»	Самомассаж ладоней и пальцев рук	Повторение упражнений.	Аппликация из сухих листьев «Листопад»	Рисование дорожек разноцветными карандашами
Октябрь/ 4 неделя «Злаки. Хлеб»	Пальчиковая игра «Коси, коса!»	Самомассаж природными материалами	«Перебираем крупу»	Рисование крупы	Силуэтная штриховка «Злаки и хлеб»

Мелкая моторика в жизни и деятельности дошкольников выполняет различные функции. Способствует развитию речи детей, является отличным средством привлечения внимания или включения в работу, а сформированные и хорошо развитые тонкие движения кистей и пальцев рук значительно облегчают самообслуживание ребенка.

Изучением мелкой моторики занимались такие ученые как М. Монтессори, В.М. Бехтерев, В.А. Сухомлинский, З.П. Васильцова, А.В. Запорожец, Ф. Энгельс, И.П. Павлов, Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.П. Хризман, М.И. Звонарева, И.М. Сеченов, М.М. Кольцова и т.д.

По данным ученых у детей с общим недоразвитием речи наряду с нарушением всех компонентов речевой системы заметно недоразвитие тонких движений, а это влечет за собой недостаточную сформированность центральной нервной системы и всех психических процессов.

Специально разработанная программа по совершенствованию мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи способствует приобретению детьми тех навыков, которые ранее не были усвоены по каким-либо причинам.

В заключении хотелось бы сказать, что развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте, несомненно, важно, ведь развивая тонкие движения пальцев рук мы способствуем развитию речи. Но кроме этого вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, скоординированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы рисовать, писать, одеваться, а также выполнять множество различных бытовых и учебных действий. Из чего следует, что целенаправленная работа по развитию ручной умелости благотворно отразится на дальнейшей жизни ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель, Т.Е. Основы нейропсихологии: учеб. для студ. Вузов [Текст] / Т.Е. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 384с.
2. Дудьев, В.П. Психомоторика: слов.-справ. [Текст] / В.П. Дудьев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
3. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Крайг Г., Бокум Д. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
4. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук [Текст] / И. Светлова. – М.: АСТ, 2010. – 56 с.

А.В. Бодрова

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ С ХИМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрено математическое моделирование при решении прикладных задач с химическим содержанием в школьном курсе математики, как средство для установления межпредметных связей, раскрытия естественнонаучной картины мира, развития мышления обучающихся.

Ключевые слова: математическое моделирование, математические модели, прикладные задачи, растворы, сплавы, химические реакции.

A.V. Bodrova

THE RELEVANCE OF APPLICATION OF MATHEMATICAL MODELS WHEN SOLVING APPLIED TASKS WITH THE CHEMICAL CONTENT IN THE SCHOOL MATHEMATICS COURSE

Annotation. The article deals with mathematical modeling in solving applied problems with chemical content in the school course of mathematics, as a means to establish interdisciplinary connections, the disclosure of the natural science picture of the world, the development of students' thinking.

Key words: mathematical modeling, mathematical models, applied problems, solutions, alloys, chemical reactions.

Математика должна давать возможность обучающимся приобретать «умение видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах», «умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин, согласно ФГОС (п.11.5)» [8].

Ни одна область научного знания, а, сегодня и ни одна учебная дисциплина не может существовать по отдельности. Только на стыке двух и более наук совершаются великие открытия. Только преподавая обучающимся все учебные дисциплины вместе, можно раскрыть естественнонаучную картину мира и тем самым внести вклад в формирование научного мировоззрения обучающегося.

Один из предметов школьной программы, раскрывающий естественнонаучную картину мира – химия. На этом предмете формируется представление о строении атомов, молекул, веществ, о превращении одних веществ в другие.

Именно математика, ее методы и модели могут привести к пониманию многих химических явлений. Например, интерпретировав экспериментальные данные о расположении атомов в пространстве и значениями углов между связями через геометрические фигуры можно получить представление о форме молекул. Так, молекула метана представляет собой тетраэдр (все четыре углеродно-водородные связи в молекуле метана одинаковы и направлены к вершинам тетраэдра, угол между ними составляет $109,5^\circ$ [5, с. 90]). Форму тетраэдра также имеют молекулы метана, борана. Форма молекулы этилена уже более сложная – составлена из двух тетраэдров (рисунок 1). В структуре перовскита (титанат бария) каждый атом титана окружен шестью атомами кислорода, которые расположены в вершинах октаэдра (рисунок 2).

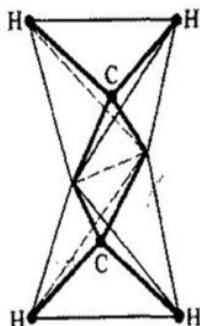


Рис. 1. Молекула этилена

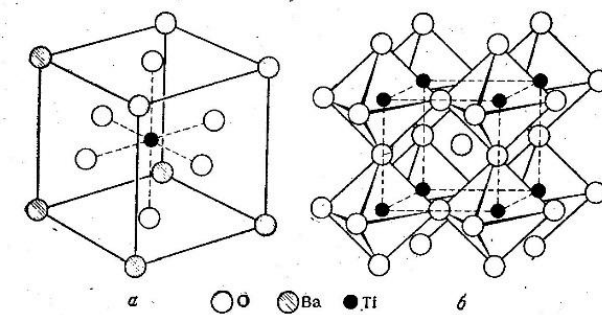


Рис. 2. Структура титаната бария

Представление о строении вещества могут дать задачи на растворы, смеси и сплавы. В настоящее время в учебниках, сборниках задач и дидактических материалах по математике присутствуют прикладные задачи на растворы, смеси и сплавы со сложной математической составляющей, но полностью лишённые химического смысла. В то время как учебниках и сборниках задач по химии встречаются задачи с химической составляющей и простыми арифметическими действиями, в учебниках и задачниках по математике есть похожие задачи с хорошим математическим аппаратом, но полностью лишённые химического смысла. Несколько примеров таких задач приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение задач из математических и химических сборников

Задачи из математических сборников	Задачи из химических сборников
<p>5-6 класс:</p> <p>1. «Имеется 500г 40%-го раствора кислоты. Сколько воды требуется добавить, чтобы получить 25%-й раствор кислоты?» [9, с. 63]</p> <p>2. «Кусок сплава весом 700 г, содержащий 80% олова, сплавил с куском олова весом 300 г. Определите процентное содержание олова в полученном сплаве» [9, с. 63].</p> <p>11 класс:</p> <p>3. «Смешав 20-процентный и 95-процентный растворы кислоты и добавив 20 кг чистой воды, получили 40-процентный раствор кислоты. Если бы вместо 20 кг воды добавили 20 кг 30-процентного раствора той же кислоты, то получили бы 50-процентный раствор ки-</p>	<p>8 класс:</p> <p>1. «В 180 г 15%-го раствора гидроксида натрия растворили еще 20 г щелочи. Какой стала массовая доля щелочи в полученном растворе?» [2, с. 88]</p> <p>11 класс:</p> <p>2. «Смешали 250 г 10%-ного и 750 г 15%-ного раствора глюкозы. Вычислите массовую долю глюкозы в полученном растворе» [5, с. 206].</p> <p>3. «Какова будет массовая доля азотной кислоты в растворе, если к 40 мл 96%-ного раствора HNO_3 (плотность 1,5 г/мл) прилить 30 мл 48%-ного раствора HNO_3 (плотность 1,3 г/мл)?» [5, с. 207]</p> <p>4. Какой объем раствора уксусной кислоты с мо-</p>

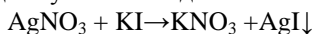
<p>слоты. Сколько килограммов 25-процентного раствора использовали для получения смеси» [4, с.13].</p> <p>4.«Имеется два сплава. Первый содержит 20% никеля, второй – 45% никеля. И этих двух сплавов получили третий сплав массой 90 кг, содержащий 30% никеля. На сколько килограммов масса первого сплава была больше массы второго?» [4, с.38]</p>	<p>лярной концентрацией 1,98 моль/л (плотность 1,015 г/мл) был добавлен к 10 мл 40,2%-ного раствора того же вещества (плотность 1,015 г/мл), если при этом получился 27,2%-ный раствор (плотность 1,035 г/мл)?» [5, с. 208]</p>
--	---

Задачи № 1-2 из математических сборников практически «адекватны» по выполняемым действиям их решению и не отличаются от других таких же задач на проценты (5-6 класс), например, «Свежие фрукты содержат 72% воды, а сухие – 20%. Сколько свежих фруктов получится из 40 кг свежих?» [9, с. 62]

Задачи, аналогичные задаче № 3 по математике, вызывают трудности у выпускников. Результативность решения ими таких задач – около 40% [10]. Данная задача является стандартной задачей на составление уравнений курса алгебры 8-го класса. На протяжении ряда лет доля участников ЕГЭ, верно решающих такие задачи, практически неизменна и чуть выше доли тех, кто решает эти задачи в 8 или 9 классе [10].

Математическая часть химических задач № 3 и № 4 проще, чем математические задачи № 3 и № 4 из таблицы 1, хотя представленные задачи одни из самых сложных задач по химии на растворы. Более сложные задачи включают вычисления по уравнению химической реакции.

Например, «Вычислите массовые доли веществ в растворе, полученном при сливании 198,8 мл 8%-ного раствора нитрата серебра плотностью 1,069 г/мл и 332 г 10%-ного раствора йодида калия» [5, с. 28]. В этой задаче уже необходимо знать химические свойства веществ, чтобы составить уравнение реакции:



В ионном виде это уравнение выглядит так: $\text{Ag}^+ + \text{NO}_3^- + \text{K}^+ + \text{I}^- \rightarrow \text{K}^+ + \text{NO}_3^- + \text{AgI} \downarrow$

Получаем сокращенное ионное уравнение: $\text{Ag}^+ + \text{I}^- \rightarrow \text{AgI} \downarrow$. Это уравнение уже отражает смысл химической реакции: образование нового вещества AgI. Важно то, сколько ионов вступило в реакцию, столько же ионов получится в результате реакции. При этом новое вещество получается только в том случае, если выпадет осадок, или образуется газ.

То есть ионное уравнение можно заменить следующим алгебраическим уравнением:

$x + y + u + v = x + v + Z$, где выпавшее в осадок вещество AgI в алгебраическом уравнении обозначено Z.

Приведя подобные слагаемые в алгебраическом уравнении, получим алгебраическую модель ($y + u = Z$) сокращенного ионного уравнения.

Дальнейшее решение строится на основании уравнения химической реакции и знания закона сохранения массы веществ: масса всех веществ, вступивших в реакцию равна массе всех веществ, получившихся в ходе реакции. Решение подобной задачи приведено в работе [1].

Целесообразно повысить заинтересованность в изучении, как математики, так и химии, закрепить профессионально значимые знания, умения и навыки, и осуществить интеграцию данных дисциплин. Целесообразно составлять и включать в учебный процесс прикладные задачи, где следует выделять и химическую составляющую, и достаточно сложную математическую составляющую, т.е. такие задачи, которые позволили бы составлять математические модели.

В прикладной дисциплине «модель какой-либо системы – другая система, служащая описанием исходной системы на языке данной науки. Математической моделью называют приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики» [7, с. 29].

Создание математической модели предполагает знание ее структуры. В работе [7, с. 36] модель представлена в виде системы двух компонентов: интерфейсного (интерпретационного) компонента и модельно-содержательного, который включает: носитель модели, систему характеристик и систему отношений.

Содержательный компонент математической модели представляет собой математический объект (один или несколько). Интерпретационный компонент математической модели – объект, устанавливающий связи ее содержательного компонента с объектом-оригиналом. Добавляя к одному и том уже математическому объекту различные интерпретационные компоненты, можно получать математические модели различных веществ и процессов.

Разбор достаточного количества математических моделей, определенной их классификации позволит развивать мышление обучающегося, а также усваивать, уточнять и закреплять знания о химических понятиях, о веществах и процессах.

Подводя итоги, можно сказать, что целесообразно разрабатывать задачи, при решении которых можно выделить химическую и математическую часть, и вводить в школьный курс математики дополнительный курс по решению прикладных задач из разработанного курса по математике с химическим содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрова, А.В. Уравнения и их системы как математические модели прикладных задач с химическим содержанием в школьном курсе математики. – Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, № 1, 2018. С. 196-204.

2. Габриелян, О.С. Химия, 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений – 9-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005. – 208 с.
3. Дяченко, С.И., Шапазова, С.М. Реализация прикладной направленности школьного курса математики через использование прикладных задач.- Информационные и инновационные технологии в образовании: мат. III-й Всероссийской научно-практ. конференции Таганрогского инс-та имени А.П.Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». Таганрог, 1-2 ноября 2018г. – Ростов н/Д.: 2019. – С.319 – 322.
4. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов/ под ред. И.В. Ященко. – М.:Издательство «Национальное образование», 2017 – 256с. – (ЕГЭ.ФИПИ – школе).
5. Кузьменко, Н.Е., Еремин В.В., Попков В.А. Начала химии. Современный курс для поступающих в вузы. Т.1: учебное пособие / 11-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 383с.
6. Кузьменко, Н.Е., Теренина В.И. Вступительные экзамены и олимпиады по химии в Московском университете: 2008. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2008. - 136с.
7. Подходова, Н.С., Ложкина Е.М. Введение в моделирование. Математические модели в естествознании (биология, химия, экология): Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 177с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644, от 31.12.2015 № 1577).
9. Шевкин, А.В. Текстовые задачи по математике: 5-6. – М.: ИЛЕКСА, 2012. – 106 с.
10. Ященко, И.В., Семенов А.В., Высоцкий И.Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по математике, ФИПИ, Москва, 2016 <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1476454097/matematika.pdf>

И.Н. Босикова, М.Г. Макаренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье проанализирована теория внутрипредметных связей А.А. Аксенова, проводится обоснование понятия внутрипредметных связей и их видов для ряда тригонометрических задач. Представлены возможности использования внутрипредметных связей применительно к обучению решению тригонометрических задач.

Ключевые слова: внутрипредметные связи, тригонометрические задачи, математические субъекты, математические объекты.

I. N. Bosikova, M.G. Macarchenko

USE OF OPPORTUNITIES OF INTRA-SUBJECT TIES IN THE COURSE OF THE DECISION OF TRIGONOMETRIC PROBLEMS

Annotation: The article analyzes the theory of intra-subject ties of A.A. Aksyonov, substantiates the concept of intra-subject ties and their types for a series of trigonometric problems. Presents the possibilities of using intra-subject ties in relation to training in solving trigonometric problems.

Key words: intra-subject ties, trigonometric problems, mathematical subject, mathematical object.

Тригонометрические задачи изучают в 10 классе средней школы. Их изучению предшествуют следующие темы и разделы школьного курса: «Уравнение и неравенства», «Тождественные преобразования математических выражений», «Функции» и т.д. Следовательно, при решении тригонометрических уравнений используются, и могут быть использованы, теоретические сведения из изученных разделов. Темы школьного курса алгебры изучаемые после курса «Тригонометрия» включают в задачный материал действия, связанные с элементами тригонометрии.

«Изолированное» изучения отдельных тем школьной математики практически невозможно, а вот «игнорирование» реализации внутрипредметных связей нередко имеет место в школе и в этом случае уровень обученности учащихся невысокий. Качественное обучение математике должно происходить в русле раскрытия внутрипредметных связей. Все сказанное выше непосредственно касается и обучения тригонометрии, и, в частности, обучения решению тригонометрических уравнений.

Использование внутрипредметных связей требует понимания и осмысления понятия «внутрипредметных связей». Прежде чем приступить к рассмотрению понятийного аппарата «внутрипредметных связей» рассмотрим основные шаги в решении следующего тригонометрического уравнения:

Пример 1.

$$7 + 4 \sin x \cos x + 1,5(\operatorname{tg} x + \operatorname{ctg} x) = 0. \quad (1)$$

Решение этого уравнения, впрочем, как и любого, связано с общей схемой решения уравнений: нахождение ОДЗ; осуществление равносильных преобразований; отбор корней на ОДЗ.

1. ОДЗ:

$$\operatorname{tg} x = \frac{\sin x}{\cos x}; \operatorname{ctg} x = \frac{\cos x}{\sin x} \rightarrow \begin{matrix} x \neq \frac{\pi}{2} + \pi n, n \in \mathbb{Z}; \\ x \neq \pi n, n \in \mathbb{Z}. \end{matrix}$$

2. Произведем равносильные преобразования:

$$7 + 4 \sin x \cos x + \frac{1,5}{\sin x \cos x} = 0.$$

3. Произведем замену переменных:

Пусть $t = \sin x \cos x, t \neq 0$:

$$7 + 4t + \frac{1,5}{t} = 0 \rightarrow \frac{7t + 4t^2 + 1,5}{t} = 0 \rightarrow 7t + 4t^2 + 1,5 = 0.$$

4. Найдем корни полученного квадратного уравнения:

$$t_1 = -\frac{3}{2}, \quad t_2 = -\frac{1}{4}.$$

5. Вернемся к замене:

$$\sin x \cos x = -\frac{3}{2},$$

$$\sin 2x = -3 \rightarrow \text{решения нет,}$$

$$\sin x \cos x = -\frac{1}{4},$$

$$\sin 2x = -\frac{1}{2} \rightarrow x = (-1)^{n+1} \frac{\pi}{12} + \frac{\pi}{2} n, n \in \mathbb{Z}.$$

6. Проведем отбор корней на ОДЗ:

$$x = (-1)^{n+1} \frac{\pi}{12} + \frac{\pi}{2} n, n \in \mathbb{Z} \text{ удовлетворяет условиям } x \neq \frac{\pi}{2} + \pi n, n \in \mathbb{Z}, x \neq \pi n, n \in \mathbb{Z}.$$

Как видим, в нашем примере нахождение ОДЗ связано с понятиями $\operatorname{tg} x$, $\operatorname{ctg} x$ и дробями и др. Равносильные преобразования связаны с заменой, сведением исходного уравнения к уравнению, сводящегося к квадратному. Затем идет возврат к замене и отбор корней. Как видим, краткое решение этого уравнения включает общую схему, дроби, тригонометрические понятия, равносильные преобразования, в частности, преобразования, связанные с заменой переменных, отбор корней на ОДЗ. Все понятия и действия между собой переплетаются и, естественно, определяют, что внутри курса математики есть связи между разными темами и разделами. Эти связи, как правило, называют внутрипредметными. Без них большинство примеров не решаются.

Обратимся к аппарату внутрипредметных связей. Исследованием внутрипредметных связей в разных разделах школьной математики и с разными целями занимались: А.А. Аксенов [1], Ш.А. Бакмаев [2], В.А. Далингер [3], Р.Ю. Костюченко [5], В.К. Кириллов [4] и др. Рассматривая вопросы, связанные с полноценным использованием внутрипредметных связей применительно к разделу «тригонометрия», мы берем за основу результаты диссертационного исследования А.А. Аксенова.

А.А. Аксенов в своей диссертации при определении внутрипредметных связей классифицирует их по двум уровням: «внутрипредметные связи» на уровне математических субъектов и «внутрипредметные связи» на уровне математических объектов.

1. Под математическим субъектом (субъектом математики) А.А. Аксенов понимает «отдельное минимальное утверждение, обладающее строгой внутренней логикой, полностью определяющей его целостность и тождественность самому себе. При этом всегда можно выяснить, истинно данное утверждение или ложно» [1, 35].

Примером математических субъектов может служить понятие точки, понятие множества, определение понятий или теоремы, а также некоторые задачи с решением.

Рассматривая приведенный ранее пример, можем выделить субъекты согласно определению. Эти субъекты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Математические субъекты решения уравнения (1)

Математические субъекты	
a	$\operatorname{tg} x = \frac{\sin x}{\cos x}, \cos x \neq 0.$ Тангенс числа - это отношение синуса этого числа к косинусу.
b	$\operatorname{ctg} x = \frac{\cos x}{\sin x}, \sin x \neq 0.$ Котангенс числа – это отношение косинуса числа к синусу числа.
c	$\frac{\sin x}{\cos x}, \cos x \neq 0;$ $\frac{\cos x}{\sin x}, \sin x \neq 0.$ Дробь — число, которое состоит из целого числа долей единицы и представляется в виде: $\frac{a}{b}, b \neq 0.$
d	$t = \sin x \cos x, t \neq 0.$ Замена переменной - метод решения уравнений введением нового неизвестного, относительно которого

		уравнение имеет более простой вид.
e	$\begin{cases} t = \sin x \cos x, t \neq 0; \\ 7 + 4t + \frac{1,5}{t} = 0. \end{cases}$	Уравнение, сводящееся к квадратному - уравнение, которое после введения новой неизвестной сводится к квадратному уравнению.
f	$\begin{cases} t = \sin x \cos x, t \neq 0; \\ 7t + 4t^2 + 1,5 = 0. \end{cases}$	Квадратное уравнение — это уравнение вида $ax^2 + bx + c = 0$, где коэффициенты a, b и c — произвольные числа, причем $a \neq 0$.
g	$t_1 = -\frac{3}{2}, \quad t_2 = -\frac{1}{4}.$	Корни квадратного уравнения.
h	$\sin 2x = -3.$	Простейшими тригонометрическими уравнениями называют уравнения вида: $\sin x = a, \cos x = a, \operatorname{tg} x = a, \operatorname{ctg} x = a$ где a — произвольное число.
j	$\sin 2x = -\frac{1}{2}.$	

Рассмотрим постулаты, определяющие «внутрипредметные связи» на уровне математических объектов.

«ПОСТУЛАТ 1. Для математических субъектов a и b всегда имеет место одно и только одно из следующих двух утверждений:

- 1) a и b имеют внутрипредметные связи;
- 2) a и b не имеют внутрипредметных связей» [1, 35].

«ПОСТУЛАТ 2. Пусть a и b — различные субъекты математики. Между ними существуют внутрипредметные связи, если выполнено, по крайней мере, одно из следующих условий:

- 1) внутренняя логика, определяющая эти субъекты, имеет общие закономерности
- 2) логика процесса установления истинности субъектов a и b имеет общие закономерности, при этом общая логика в определении субъектов отсутствует;
- 3) для определения (или установления истинности) одного субъекта необходимо применить какие-либо аналитические выражения, содержащиеся в другом субъекте» [1, 36].

«ПОСТУЛАТ 3. Пусть a, b, \dots, c — различные математические субъекты. Между ними существуют внутрипредметные связи, если между любыми двумя из них существуют внутрипредметные связи в строгом соответствии с первым и вторым постулатами» [1, 37].

Рассмотрим выполнение из постулатов 2 и 3.

Проиллюстрируем выполнение условий 1 и 3 Постулата 2.

Рассмотрим выделенные субъекты a и b .

Субъект a - тангенс числа x :

$$\operatorname{tg} x = \frac{\sin x}{\cos x}, \cos x \neq 0.$$

Субъект b – котангенс числа x :

$$\operatorname{ctg} x = \frac{\cos x}{\sin x}, \sin x \neq 0.$$

Общая закономерность $\operatorname{tg} x$ и $\operatorname{ctg} x$ заключается в том, что они оба выражаются через $\sin x$ и $\cos x$.

Кроме этого справедливы и формулы:

$$\operatorname{tg} x = \frac{1}{\operatorname{ctg} x}; \quad \operatorname{ctg} x = \frac{1}{\operatorname{tg} x}.$$

Что подтверждает справедливость и 3 условия теоремы для этих субъектов.

Постулат 3.

Рассматривая ранее постулат 2, мы показали его выполнение для субъектов примера (1), следовательно, постулат 3 так же выполняется и можно сказать, что в примере между субъектами существует внутрипредметная связь.

II. Под математическим объектом (объектом математики) следует понимать «любую совокупность субъектов математики» [1, 37].

Примером математического объекта может служить определение производной функции в точке и несколько задач, решаемых на его основе.

«ПОСТУЛАТ 4. Никакой математический объект не может содержать два или более абсолютно одинаковых математических субъекта» [1, 37].

«ПОСТУЛАТ 5. Математический объект можно составлять из любого количества математических субъектов в строгом соответствии с четвёртым постулатом» [1, 38].

«ПОСТУЛАТ 6. Любой математический объект можно дополнить любым количеством математических субъектов в строгом соответствии с четвёртым постулатом» [1, 38].

«ПОСТУЛАТ 7. Из любого математического объекта можно удалить любое количество математических субъектов, не превосходящее их исходного количества в данном математическом объекте» [1, 39].

Постулаты 4-7 определяют структуру математического объекта. Объекты по ходу решения указанного уравнения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Математические объекты решения уравнения (1)

Математические субъекты	Математические объекты	
Совокупность субъектов a, b и c позволяет определить ОДЗ: $\operatorname{tg} x = \frac{\sin x}{\cos x}; \operatorname{ctg} x = \frac{\cos x}{\sin x} \rightarrow \begin{cases} \sin x \neq 0 \\ \cos x \neq 0 \end{cases} \rightarrow \begin{cases} x \neq \frac{\pi}{2} + \pi n, n \in \mathbb{Z}; \\ x \neq \pi n, n \in \mathbb{Z}. \end{cases}$	ОДЗ тригонометрического уравнения.	A
Совокупность субъектов c и d: $\begin{cases} 7 + 4\sin x \cos x + \frac{1,5}{\sin x \cos x} = 0; \\ t = \sin x \cos x, t \neq 0; \\ 7 + 4t + \frac{1,5}{t} = 0. \end{cases}$	Схема замены переменной: $\begin{cases} \frac{f(g(x))}{\varphi(g(x))} = 0, \\ \begin{cases} t = g(x), \\ \frac{f(t)}{\varphi(t)} = 0. \end{cases} \end{cases}$	B
Совокупность субъектов e, f и g: $\begin{cases} t = \sin x \cos x, t \neq 0; \\ 7 + 4t + \frac{1,5}{t} = 0. \end{cases} \rightarrow \begin{cases} t = \sin x \cos x, t \neq 0; \\ 7t + 4t^2 + 1,5 = 0. \end{cases} \rightarrow \begin{cases} t_1 = -\frac{3}{2}, \\ t_2 = -\frac{1}{4}. \end{cases}$	Решение уравнения, сводящегося к квадратному: $a + bt + \frac{c}{t} = 0.$	C
$\sin 2x = -3 \rightarrow \text{решения нет}$ $\sin 2x = -\frac{1}{2} \rightarrow x = (-1)^{n+1} \frac{\pi}{12} + \frac{\pi}{2} n, n \in \mathbb{Z}.$	Решение простейших тригонометрических уравнений: $\sin x = a.$	D
$x = (-1)^{n+1} \frac{\pi}{12} + \frac{\pi}{2} n, n \in \mathbb{Z} \text{ удовлетворяет условиям}$ $x \neq \frac{\pi}{2} + \pi n, n \in \mathbb{Z}, x \neq \pi n, n \in \mathbb{Z}.$	Отбор решения тригонометрического уравнения на ОДЗ.	E

«ТЕОРЕМА 1. Пусть A и B - математические объекты. Тогда если, по крайней мере, один из них – пустой объект, то между ними нет внутрипредметных связей» [1, 39].

«ТЕОРЕМА 2. Пусть A и B – непустые математические объекты. Тогда объекты A и B имеют внутрипредметные связи в том и только в том случае, если: субъекты объекта A имеют внутрипредметные связи с субъектами объекта B» [1, 40].

«ТЕОРЕМА 3. Пусть A и B – непустые математические объекты. Тогда объекты A и B не имеют внутрипредметных связей в том и только в том случае, если субъекты объекта A не имеют внутрипредметных связей с субъектами объекта B» [1, 40].

Рассмотрим теорему 2. Она определяет наличие внутрипредметных связей между двумя объектами.

ТЕОРЕМА 2.

Пусть A и B – непустые математические объекты. Тогда объекты A и B имеют внутрипредметные связи в том и только в том случае, если: субъекты объекта A имеют внутрипредметные связи с субъектами объекта B.

Рассмотрим выделенные в нашем примере объекты B и C.

Объект B включает в себя субъект d – замена переменных: $t = \sin x \cos x, t \neq 0$.

Объект C включает в себя субъекты:

- e - уравнение сводящееся к квадратному: $7 + 4t + \frac{1,5}{t} = 0$;

- f - квадратное уравнение: $7t + 4t^2 + 1,5 = 0$;

- g - корни квадратного уравнения: $t_1 = -\frac{3}{2}, t_2 = -\frac{1}{4}$.

Субъекты e, f и g полностью используются аналитически для установления истинности субъекта d \Rightarrow 2 постулату между ними существует внутри предметная связь.

Таким образом, мы показали наличие в нашем уравнении «внутрипредметных связей» на уровне математических субъектов и «внутрипредметных связей» на уровне математических объектов.

Также в диссертационном исследовании, А.А. Аксенов выделяет два вида внутрипредметных связей: внутрипредметные связи логического типа и внутрипредметные связи аналитического типа.

I. Связи логического типа.

Связи логического типа бывают двух видов:

1. Вид, связанный с логической структурой задачи.

Этот вид позволяет определять субъекты на основе общей логики.

«ОПРЕДЕЛЕНИЕ 4. Локальной логической структурой задачи называется её характеристика, которая может быть выявлена в процессе анализа информационной структуры задачи, полностью обуславливается логикой взаимодействия компонентов задачи, чем однозначно детерминирует первую определяющую идею её решения и не зависит от субъекта, решающего задачу» [1, 58].

«ОПРЕДЕЛЕНИЕ 5. Глобальной логической структурой задачи называется последовательность локальных логических структур подзадач, на которые мысленно расчленяется исходная задача в процессе решения» [1, 59].

Пример 2. Решить уравнение:

$$\sin^4 x + \cos^4 x = \frac{5}{8}.$$

Первый способ решения:

1. Воспользуемся формулой понижения степени (первая логическая структура):

$$\frac{1}{4}(1 - \cos 2x)^2 + \frac{1}{4}(1 + \cos 2x)^2 = \frac{5}{8}.$$

2. Произведем алгебраические преобразования (вторая логическая структура):

$$\frac{1}{4}(1 - 2\cos 2x + \cos^2 2x + 1 + 2\cos 2x + \cos^2 2x) = \frac{5}{8}.$$

$$\frac{1}{4}(2 + 2\cos^2 2x) = \frac{5}{8}.$$

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2}\cos^2 2x = \frac{5}{8}.$$

$$\cos^2 2x = \frac{1}{4}.$$

$$\cos 2x = \frac{1}{2}, \quad \cos 2x = -\frac{1}{2}.$$

Последнее уравнение алгоритмически разрешимо. Его логическая структура уже известный алгоритм решения. Найдем значение x :

$$\cos 2x = \frac{1}{2} \Rightarrow x_1 = \pm \frac{\pi}{6} + \pi n, n \in Z,$$

$$\cos 2x = -\frac{1}{2} \Rightarrow x_2 = \pm \frac{\pi}{3} + \pi n, n \in Z.$$

Второй способ решения:

1. Воспользуемся формулой:

$$a^4 + b^4 = (a^2 + b^2)^2 - 2a^2b^2.$$

Тогда получим:

$$(\sin^2 x + \cos^2 x)^2 - 2\sin^2 x \cos^2 x = \frac{5}{8}.$$

2. Учитывая основное тригонометрическое тождество получим:

$$1 - 2\sin^2 x \cos^2 x = \frac{5}{8}.$$

3. Умножим обе части уравнения на 2 и воспользуемся формулой $\sin 2x$:

$$2 - 4 \sin^2 x \cos^2 x = \frac{5}{4},$$

$$2 - (2 \sin x \cos x)^2 = \frac{5}{4},$$

$$\sin^2 2x = \frac{3}{4},$$

$$\sin 2x = \frac{\sqrt{3}}{2}, \quad \sin 2x = -\frac{\sqrt{3}}{2}.$$

4. Найдем значение x :

$$\sin 2x = \frac{\sqrt{3}}{2} \Rightarrow x_1 = \pm \frac{\pi}{6} + \pi n, n \in \mathbb{Z},$$

$$\sin 2x = -\frac{\sqrt{3}}{2} \Rightarrow x_2 = \pm \frac{\pi}{3} + \pi n, n \in \mathbb{Z}.$$

В обоих вариантах решения задачи глобальная логическая структура задачи состоит из трёх локальных, но первая локальная логическая структура 1 варианта решения различна с первой локальной логической структурой 2 варианта решения задачи. Эта разница и определяет идею решения для обоих случаев.

2. Вид, связанный с применением аналогии и сравнения при решении математических задач.

Этот вид внутрипредметных связей позволяет определять истинность или ложность одного субъекта по аналогии с тем, как это было сделано для какого-либо другого практического субъекта.

Пример 3. Задача 1. Упростить выражение.

$$\frac{\operatorname{ctg}^2\left(x + \frac{\pi}{2}\right) \cos^2\left(x - \frac{\pi}{2}\right)}{\operatorname{ctg}^2\left(x - \frac{\pi}{2}\right) - \cos^2\left(x + \frac{\pi}{2}\right)},$$

Задача 2. Упростить выражение.

$$\frac{\sin^2\left(x + \frac{\pi}{2}\right) - \cos^2\left(x - \frac{\pi}{2}\right)}{\operatorname{tg}^2\left(\frac{\pi}{2} + x\right) - \operatorname{ctg}^2\left(x - \frac{\pi}{2}\right)},$$

Решение первой задачи аналогично решению второй. Сначала надо произвести преобразование аргумента, а потом воспользоваться необходимыми тригонометрическими формулами.

Различие первого и второго вида заключается в том, что для первого вида при определении субъектов обязательно наличие общих логических закономерностей, а для второго общая логика отсутствует и сохраняется лишь аналогия при решении задач.

II. Связи аналитического типа.

Связи аналитического типа бывают разных видов.

3. Вид, связанный с использованием базисных задач при решении некоторой совокупности задач.

Пример 4. Задача 3. Найти значение:

$$20 \sin^2 \frac{\pi}{4},$$

$$\cos\left(2\pi - \frac{\pi}{3}\right),$$

$$6 \sin\left(\frac{\pi}{2} - 30\right).$$

Задача 4. Вычислить:

$$\frac{20 \sin^2 \frac{\pi}{4} + \sin\left(\frac{\pi}{2} - 30\right) - 6 \cos\left(2\pi - \frac{\pi}{3}\right)}{24 \cos\left(2\pi - \frac{\pi}{3}\right) - 12 \sin^2 \frac{\pi}{4}}.$$

4. Вид, связанный с использованием дополнительных задач при решении основной задачи.

Под дополнительной задачей в данном случае понимается такая математическая задача, без решения которой невозможно решить основную задачу.

Пример 5. Преобразовать уравнение:

$$\cos\left(\frac{\sqrt{9x^3 + 9x^2}}{x}\right) + \cos\left(\frac{\sqrt{x^2 - x}}{\sqrt{x}}\right).$$

Сначала необходимо решить дополнительную задачу, которая сформулирована неявно, а потом приступить к решению основной.

5. Вид, связанный с использованием перехода от одного теоретического и практического базиса к другому базису в процессе решения задач.

Пример 6. Решить уравнение.

$$\log_2(6 \cos^2 x + 10 \cos x + 7) = \log_2(6 + 3 \cos x).$$

Решение задачи подразумевает несколько переходов от одного базиса к другому. Первый переход – это переход от исходной задачи к тригонометрическому уравнению и его преобразованию, второй – это переход к алгебраическому решению, а затем потом переход к совокупности простейших тригонометрических уравнений.

6. Вид, связанный с использованием нескольких теоретических и практических базисов при решении одной и той же задачи.

Пример 7.

$$\log_{\frac{1}{2} \sin 2x} \sin x = \frac{1}{2}.$$

Решить эту задачу невозможно без сочетания свойств логарифма и знания, способа решения простейших тригонометрических уравнений.

От предыдущего вида внутрипредметных связей этот вид принципиально отличается тем, что здесь основным является сочетание свойств компонентов задачи, имеющих различный теоретический и практический базис. В этом и заключён смысл одновременности.

7. Вид, связанный с использованием того же теоретического и практического базиса при решении задачи.

Пример 10. Решить уравнение.

$$\sin 3x + \sin x = 4 \sin^3 x.$$

Эту задачу можно решить двумя способами. Первый способ заключается в использовании формулы суммы синусов, а второй в использовании формулы синуса тройного угла. Но видно, что в обоих случаях теоретический и практический базис одинаковый.

Кроме указанных, А.А. Аксенов выделяет еще и следующие виды внутрипредметных связей аналитического типа:

8. Вид, связанный с использованием переформулировки исходной задачи.

9. Вид, связанный с решением задач, сформулированных на основе одного теоретического и практического базиса средствами другого теоретического и практического базиса.

10. Вид, связанный с использованием различных теоретических и практических базисов.

Аппарат внутрипредметных связей и их виды приводят к составлению моделей, реализующих внутрипредметные связи посредством решения задач.

«Методической моделью называется математический объект, состоящий из конкретных математических субъектов, для которого выполнены следующие условия:

1) все субъекты модели имеют одну и ту же теоретико-методическую основу;

2) содержание модели не определяется формой её изложения ученикам;

3) содержание модели должно быть направлено на формирование приёмов учебной деятельности школьников;

4) методическая модель полностью готова к практическому использованию учителем в процессе профессиональной деятельности» [1, 102].

А.А. Аксенов выделяет 4 основных вида моделей:

• Первая модель

Включает в себя задачи, принадлежащие одной теме и одному разделу.

• Вторая модель

В эту модель входят задачи, принадлежащие одной теме и нескольким разделам.

• Третья модель

Содержит задачи, принадлежащие нескольким темам, но одному разделу.

• Четвёртая модель

Задачи принадлежат нескольким темам и нескольким разделам.

А.А. Аксенов рассматривает возможность конструирования задач с позиции того, чтобы все необходимые внутрипредметные связи были приведены в действие, мотивированы, актуализированы, усвоены и сделаны, т.е. у него идет конструирование задач. Мы же рассматриваем возможность использования уже имеющихся задач с той позиции, что надо сделать, что бы ее изучить, т.е. мы анализируем задачу в заданном аспекте и видим, что для этого надо, что изучено, а что нет, и подходит ли для нашего класса.

Если рассматривать модели по А.А. Аксенову, которые он выдвигает, представленные постулаты, теоремы и виды внутрипредметных связей, возникает вопрос, каким образом мы можем использовать эти связи применительно к тригонометрическим уравнениям.

1. С помощью вскрытия этих внутрипредметных связей можно определять элементы необходимые для актуализации, которые находятся на стыке разных тем.
2. Когда необходимо обратить внимание на новую связь можно мотивировать изучение новых внутрипредметных связей с помощью деятельностного или проблемного метода.
3. Можно формировать математические действия, основанные на использовании учебного материала из разных разделов математики.
4. Рассматривая внутрипредметные связи, если она часто повторяется в разных объектах, то ее можно обобщать.
5. Количество внутрипредметных связей по разным вопросам позволяют нам четко и ясно осуществить контроль усвоения темы.

Эти возможности использования внутрипредметных связей свидетельствуют о целесообразности их реализации в рамках любой методики обучения компонентам школьного курса математического образования. Другими словами, внутрипредметные связи соответствуют любой методике изучения, так как они позволяют включать и целесообразно использовать уже имеющиеся связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнов, А.А. Теоретические основы реализации внутрипредметных связей посредством решения задач в классах с углублённым изучением математики: Дис... канд. пед. наук. – Орёл, 2000. – 160 с.
2. Бакмаев, Ш.А. О реализации внутрипредметных связей при изучении преобразований тригонометрических выражений // Пути предупреждения формализма в знаниях учащихся при обучении математике: Методические рекомендации / Под ред. Е.И. Лященко, З.И. Новосельцевой. – Л.: Ленинградский пединститут, 1989. – С. 45-53.
3. Далингер, В.А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике: Кн. для учителя. -М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
4. Кириллов, В.К. Реализация внутрипредметных связей в формировании научных понятий у учащихся (на материале предметов естественно-математического цикла) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук – М., 1979. – 17 с.
5. Костюченко, Р.Ю. Обучение учащихся предельной аналогии при реализации внутрипредметных связей школьного курса геометрии: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.Ю. Костюченко. – Омск, 2000. – 202 с.

Т.П. Величко, М.Г. Макаренко, Н.В. Пасечникова

НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА «ОБЩЕЙ СТРАТЕГИИ РЕШЕНИЯ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ»

Аннотация. Содержание сюжетной задачи чаще всего представляет некоторую ситуацию, более или менее близкую к жизни. Эти задачи важны, главным образом, для усвоения учащимися математических отношений, для овладения эффективным методом познания – моделирования, для развития способностей, интереса учащихся к математике.

Ключевые слова: модель решения сюжетных задач, этапы решения, анализ

T. P. Velichko, M. G., Macarchenko, N. V. Pasechnikova

THE FOCUS OF THE LEARNING SOLUTION TO PLOT TASKS ON FORMATION AT PUPILS OF THE 9TH CLASS "COMMON STRATEGY OF THE DECISION OF THE STORY TASK»

Annotation. The content of the story problem often represents a situation, more or less close to life. These tasks are important mainly for mastering mathematical relations by students, for mastering an effective method of cognition - modeling, for the development of abilities, students' interest in mathematics.

Key words: model of solving story problems, solution steps, analysis

Современные требования к качеству решения сюжетных задач предъявляют материалы ОГЭ и ЕГЭ по математике. Именно в 9 и 11 классах возникает востребованность у обучающихся решать сюжетные задачи качественно. Такое обучение, как правило, кратковременно и сводится к сообщению ученикам «мелких», причем специфических примеров, связанных с конкретным видом сюжетной задачи. Эта практика малопродуктивна, а главное, она не направлена на «обучение решать, искать и моделировать», а жестко привязана к результату как «соломинка утопающему, не умеющему плавать».

Сказанное позволяет утверждать: большое значение при обучении математике имеет формирование общего приема решения задач. Представляя взгляд авторов учебников на эту проблему, отмечаем, что обучать надо стратегиям решения задачи, сопровождая это обучение тактическим приемам и специфическим особенностям того или иного вида задач. Важно отметить, что последнее целесообразно «вписывать», включать в общую стратегию решения задач.

Общая методика обучения решению задач включает: психологическую сущность решения задачи, этапы решения задачи, типологию задач и приемы поиска решения задачи. Под психологической сущностью решения задачи Л.М. Фридман понимает «последовательный переход субъекта от одной проблемной ситуации

к другой путем моделирования первой ситуации и принятия построенной модели за объект второй ситуации. Субъект строит последовательность моделей первоначально составленной или принятой задачи» [2, с. 248].

Моделирование занимает центральное место в процессе решения задачи. Именно поэтому процессу следует отвести основную стратегическую линию движения по задаче. Ученик, решающий задачи, именно это делает в процессе решения – иначе «он не решает», иначе «мозг работать не будет». Что же касается учащихся, которые испытывают трудности в самостоятельном решении задач, то они, безусловно, нуждаются в помощи учителя.

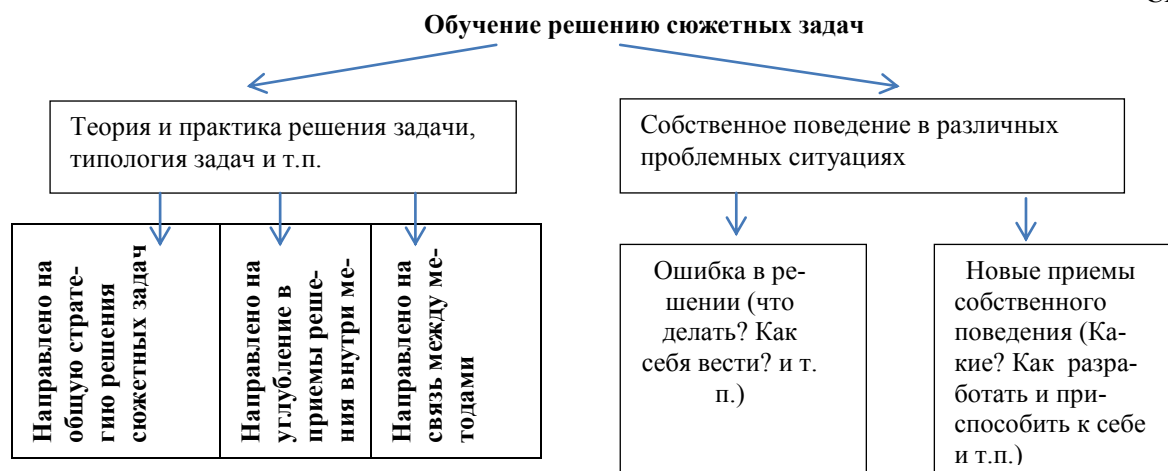
Наблюдая «движение» по задаче учителя, ученику часто приходится у себя спрашивать: откуда учитель «взял этот вопрос?», почему он «перескочил» с этого рассуждения к «параллельному?». Поиск ответов на эти и им подобные вопросы приводят к выводу об отсутствии целенаправленного, спланированного «движения по задаче». Оно напоминает броуновское движение молекул. «Броуновское движение по задаче» ученик должен связать в единое целостное понимание процесса решения задачи. При этом, он вынужден «домысливать» рассуждения учителя, дополняя сказанное им в «модель». Далеко не всем ученикам такая работа посильна: и отвечать на вопросы, и домысливать происхождение этих вопросов в целом.

Общая методика решения задач включает: знание этапов решения, методов (способов) решения, типов задач, обоснование выбора способа решения на основании анализа текста задачи, а также владение предметными знаниями: понятиями, дефинициями, правилами, формулами, логическими приемами и операциями [1, с.1].

К этапам решения можно отнести: анализ текста задачи; перевод текста на язык математики; установление отношений между данными и вопросом; составление плана решения задачи; осуществление плана решения; проверка и оценка решения задачи.

Учитывая особенности протекания современного образовательного процесса и результатов его контроля, следует отметить, что сегодня не достаточно в обучении решению задач ограничиваться практикой решения задач, обучению типологии задач. Повысить качество обученности учеников решать сюжетные задачи можно двигаясь в обучении в двух направлениях. Первое направление – органичное соединение закономерностей психологии решения задач и действий учеников на основе тщательного моделирования решения. Именно тщательное, пошаговое движение «по задаче» должен почувствовать обучающийся. Второе направление связано с организацией регуляции собственного поведения обучающихся в различных проблемных ситуациях, в задачах разной трудности решения. И здесь ученик должен почувствовать и сформулировать собственные действия и рекомендации к действию.

Схема 1



В данной статье преимущественно пойдет речь об особенностях первого направления. Для более полного объяснения методики обучению решению сюжетных задач построим таблицу 1.

Таблица 1

«Направления методик обучения решению сюжетных задач»

<i>Направления методик обучения решению сюжетных задач</i>		
<i>Направлено на общую стратегию решения сюжетных задач</i>	<i>Направлено на углубление в приемы решения внутри метода</i>	<i>Направлено на связь между методами</i>
1. При решении используются <i>три главных вопроса</i> : о чем говорится в задаче? Что именно гово-	Если работа, расстояние, стоимость или другие величины в задачах одни и те же, то их можно	В арифметическом методе решение начинается с вопроса задачи. Каков вопрос задачи? Является

<p>рится? Каков вопрос задачи? 2. Решив данные задачи, выделим следующее: За x чаще всего обозначается вопрос задачи. Составляется связь относительно неизвестного, которое не является основным – как правило, не входит в вопрос задачи. Можно решать двумя моделями: как системой уравнений, так и уравнением или неравенством. 3. Кроме этого, мы пользовались планом решения задачи. <i>План решения задачи.</i> <i>Изучение условий задачи и их развертывание.</i> <i>Введение обозначений.</i> <i>Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.</i> <i>Решение неравенства.</i> <i>Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.</i> <i>Запись ответа.</i></p>	<p>обозначить для удобства за 1, так как производительность труда и времени необходимое для выполнения работы, при умножении дают 1 (взаимно-обратные величины). Аналогично, если расстояние одно и то же, то его можно обозначить за 1. Многие характеристики допускаются обозначать за 1, в случае их сокращения. Если в задаче известны такие характеристики как «работа» и «время», то можно выразить третью величину «производительность» по формуле $P = \frac{A}{t}$. Если в задаче известны такие характеристики как «скорость» и «время», то можно выразить третью величину «расстояние» по формуле $S = V \times t$. Движение может происходить из одного пункта, из двух разных пунктов, а также место встречи объектов может быть в разных местах.</p>	<p>основным. Задача решается арифметически, если она сводится к линейному уравнению. Следовательно, можно сказать, что не все квадратные уравнения имеют арифметический метод решения. Геометрическим методом можно решать задачи на равномерные процессы, на стоимость, на совместную работу и т.д. Используется также график линейной функции. Наглядно видны точки пересечения, которая обозначает время и объем. В алгебраическом методе происходит замена слов на символы.</p>
--	--	---

Приведем пример, демонстрирующий процесс моделирования в ходе решения сюжетных задач.

Таблица 2

Модель: «общей стратегии решения сюжетных задач»

<p>Туристы отправились на моторной лодке по течению реки и должны вернуться обратно к стоянке не позднее, чем через 3 часа. На какое расстояние могут отехать туристы, если скорость течения реки 2 км/ч, а скорость лодки в стоячей воде 18 км/ч?</p>															
<p><i>Изучение условий задачи и их развертывание.</i> О чем говорится в задаче? О двух движениях лодки по реке: по течению и против течения.</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>V</td> <td>t</td> </tr> <tr> <td>1(по теч.)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2(против теч.)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		S	V	t	1(по теч.)				2(против теч.)					
	S	V	t												
1(по теч.)															
2(против теч.)															
<p>Что именно говорится о движении по течению? О движении по течению реки нам сказано: скорость лодки складывается из собственной скорости в стоячей воде и скорости течения реки.</p>															
<p>Известна скорость движения лодки? Скорость лодки в стоячей воде 18 км/ч.</p>															
<p>Известна скорость течения реки? Да, 2 км/ч.</p>															
<p>Тогда, что можно сказать о движении лодки по течению? Она равна 20 км/ч. Кроме скорости, какими величинами характеризуется движение? Ответим на этот вопрос позже.</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>V</td> <td>t</td> </tr> <tr> <td>1(по теч.)</td> <td></td> <td>20 км/ч</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2(против теч.)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		S	V	t	1(по теч.)		20 км/ч		2(против теч.)					
	S	V	t												
1(по теч.)		20 км/ч													
2(против теч.)															
<p>Что именно говорится о движении против течения?</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>V</td> <td>t</td> </tr> <tr> <td>1(по теч.)</td> <td></td> <td>20 км/ч</td> <td></td> </tr> </table>						S	V	t	1(по теч.)		20 км/ч				
	S	V	t												
1(по теч.)		20 км/ч													

Так как скорость течения реки 2 км/ч., а скорость лодки в стоячей воде 18 км/ч., то движение против течения будет равняться 16 км/ч.	2(против теч.)		16 км/ч		
<i>Введение обозначений.</i> Что требуется найти в задаче? Расстояние, на которое могут отъехать туристы.					
Значит, обозначим расстояние через x .		S	V	t	
	1(по теч.)	x	20 км/ч		
	2(против теч.)	x	16 км/ч		
Как связаны величины S и V ? Через время. Значит, уравнение будем составлять относительно времени.					
Исходя из введенных обозначений пути и скорости, как можно выразить время? Время будет равно S/V .					
Тогда как можно будет выразить время в указанных процессах? Через $\frac{x}{20}, \frac{x}{16}$.		S	V	t	
	1(по теч.)	x	20 км/ч		
	2(против теч.)	x	16 км/ч		
В задаче еще оговариваются какие-либо условия? Туристы должны вернуться обратно к стоянке не позднее, чем через 3 часа.					
На основе созданной модели задачи составим план решения задачи. Для этого обратимся к пункту: <i>Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.</i>					
Время, обозначенное нами по течению. $\frac{x}{20}$.					
Время, обозначенное нами против течения. $\frac{x}{16}$.					
Общее время. $\frac{x}{20} + \frac{x}{16}$ ч.					
Туристы должны вернуться не менее чем через 3 часа. Значит, уравнение должно быть меньше либо равно 3 часам.					
Как записать связь между обозначенным временем и данным? В виде неравенства.					
Неравенство: $\frac{x}{20} + \frac{x}{16} \leq 3$					
Решим это неравенство. <i>Решение неравенства.</i> $\frac{x}{20} + \frac{x}{16} \leq 3$ $\frac{20x+16x}{320} \leq 3,$ $\frac{36x}{320} \leq 3,$ $x \leq 26\frac{2}{3}$					
<i>Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.</i> Итак, что же мы нашли, решив уравнение? Нашли расстояние, на которое могут отъехать туристы. <i>Запись ответа.</i> Вопрос задачи: На какое расстояние могут отъехать туристы?					

Ответ: на $26\frac{2}{3}$ км.

Вывод. Итак, мы решили задачу с помощью уравнения, обозначив за X вопрос задачи, то есть расстояние по течению и против течения реки. Кроме этого мы пользовались планом решения задачи. Сформулируйте план являющийся обобщением реализованного плана данной задачи.

План решения задачи.

Изучение условий задачи и их развертывание.

Введение обозначений.

Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.

Решение неравенства.

Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.

Запись ответа.

Теперь попробуем решить подобную задачу на движение с помощью другой модели - системы уравнений.

Туристы проплыли на моторной лодке вниз по течению реки 48 км, а затем 24 км против течения реки. На преодоление расстояния по течению реки туристы затратили 4 часа и 3 часа – на преодоление расстояния против течения реки.

Каковы собственная скорость лодки и скорость течения реки?

Давайте попробуем воспользоваться сформулированным обобщенным планом решения задачи. Как звучит его первый пункт?

Изучение условий задачи и их развертывание.

Какие вопросы следует задать для развертывания условия задачи?

О чем говорится в задаче?

Что именно говорится об этом?

Что требуется найти в задаче?

Ответим на эти вопросы последовательно.

О чем говорится в задаче?

О двух движениях моторной лодки по реке: По течению и против течения.

	S	V	t
1(по теч.)			
2(против теч.)			

Что именно говорится о движении моторной лодки по течению?

По течению реки моторная лодка с туристами проплыла 48 км и затратила 4 часа.

	S	V	t
1(по теч.)	48		4
2(против теч.)			

Что именно говорится о движении против течения?

Против течения реки моторная лодка с туристами проплыла 24 км и затратила 3 часа.

	S	V	t
1(по теч.)	48		4
2(против теч.)	24		3

Что требуется найти в задаче?

Каковы собственная скорость лодки и скорость течения реки.

Перейдем ко второму пункту плана. Как он звучит?

Введение обозначений.

Значит, обозначим за x вопрос задачи, то есть скорость лодки в стоячей воде.

За y скорость течения реки.

Следовательно, $x+y$ скорость лодки по течению, а $x-y$ против течения.

	S	V	t
1(по теч.)	48	$x+y$	4
2(против теч.)	24	$x-y$	3

Исходя из введенных обозначений времени и скорости, как можно выразить расстояние?

Расстояние будет равно $t \times V$.

Тогда как можно будет выразить расстояние в указанных процессах? Через $4(x+y)+3(x-y)$

	S	V	t
1(по теч.)	$48=4(x+y)$	$x+y$	4
2(против теч.)	$24=3(x-y)$	$x-y$	3

На основе созданной модели задачи составим план решения задачи.

Для этого обратимся к следующему пункту плана.

Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.

Скорость лодки по течению и против течения соответственно равны:

$(x + y)$ и $(x - y)$ км/ч.				
Время, пройденное по течению и против: 4 и 3 часа.				
Тогда расстояние по течению равно: $4(x+y)$				
Расстояние, обозначенное нами равно: 48 км.				
Расстояние против течения равно: $3(x-y)$				
Оно обозначено нами как 24 км.				
Значит, первым уравнением системы будет расстояние, пройденное по течению, а вторым – против течения.				
Система уравнений: $\begin{cases} 4(x + y) = 48 \\ 3(x - y) = 24 \end{cases}$				
Решим систему.				
<i>Решение системы уравнений.</i>				
$\begin{cases} 4(x + y) = 48 \\ 3(x - y) = 24 \end{cases}$				
$\begin{cases} (x + y) = 12 \\ (x - y) = 8 \end{cases}$				
$2x = 20$				
$x = 10$				
$10 - y = 8$				
$y = 2$				
<i>Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи</i>				
Итак, что же мы нашли, решив систему уравнений?				
Нашли собственную скорость лодки и скорость течения реки.				
<i>Запись ответа.</i>				
Вопрос задачи:				
Каковы собственная скорость лодки и скорость течения реки?				
Ответ: 10 км/ч, 2 км/ч.				
Вывод. Итак, мы решили задачу с помощью системы уравнений.				
Теперь возьмем новую задачу и решим её с помощью двух моделей - уравнения и системы уравнений.				
Токарь должен был изготавливать в день 24 детали, чтобы выполнить задание в срок. Однако он изготовлял в день на 15 деталей больше и уже за 6 дней до срока изготовил 21 деталь сверх плана. Сколько дней должен был работать токарь.				
Изучение условий задачи и их развертывание. О чем говорится в задаче? О двух процессах: об изготовлении деталей токарем по плану и сверх плана.		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей
	По плану			
	Фактически			
Что именно говорится об изготовлении деталей по плану? Токарь должен изготовить в день 24 детали.		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей
	По плану	24		
	Фактически			
Что именно говорится об изготовлении деталей токарем сверх плана? Токарь изготовлял в день на 15 деталей больше.		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей
	По плану	24		
	Фактически	24+15		

<p><i>Введение обозначений.</i> Что спрашивается в задаче? Сколько дней должен был работать токарь. Значит, за x обозначим вопрос задачи, а именно количество дней.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Кол-во деталей в день</th> <th>Кол-во дней</th> <th>Общее кол-во деталей</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>По плану</i></td> <td>24</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Фактически</i></td> <td>24+15</td> <td>x</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей	<i>По плану</i>	24	x		<i>Фактически</i>	24+15	x	
	Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей										
<i>По плану</i>	24	x											
<i>Фактически</i>	24+15	x											
<p>В условии задачи оговариваются ещё какие-либо сроки выполнения? Токарь изготовил деталей сверх плана за 6 дней. Значит, выполнение его работы фактически можно обозначить как $(x-6)$ дней.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Кол-во деталей в день(q)</th> <th>Кол-во дней (r)</th> <th>Общее кол-во деталей (f)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>По плану</i></td> <td>24</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Фактически</i></td> <td>24+15</td> <td>$x-6$</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Кол-во деталей в день(q)	Кол-во дней (r)	Общее кол-во деталей (f)	<i>По плану</i>	24	x		<i>Фактически</i>	24+15	$x-6$	
	Кол-во деталей в день(q)	Кол-во дней (r)	Общее кол-во деталей (f)										
<i>По плану</i>	24	x											
<i>Фактически</i>	24+15	$x-6$											
<p>Исходя из введенных обозначений количества деталей в день и количества дней, как можно общее количество деталей?</p>													
<p>Общее количество деталей $f=q \times r$.</p>													
<p>Тогда как можно будет выразить f в указанных процессах? Через $24x$ и $(24+15)(x-6)$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Кол-во деталей в день</th> <th>Кол-во дней</th> <th>Общее кол-во деталей</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>По плану</i></td> <td>24</td> <td>x</td> <td>$24x$</td> </tr> <tr> <td><i>Фактически</i></td> <td>24 + 15</td> <td>$x-6$</td> <td>$(24+15)(x-6)$</td> </tr> </tbody> </table>		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей	<i>По плану</i>	24	x	$24x$	<i>Фактически</i>	24 + 15	$x-6$	$(24+15)(x-6)$
	Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей										
<i>По плану</i>	24	x	$24x$										
<i>Фактически</i>	24 + 15	$x-6$	$(24+15)(x-6)$										
<p>На основе созданной модели задачи составим план решения задачи.</p>													
<p><i>Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.</i></p>													
<p>За x обозначено количество дней для изготовления деталей по плану.</p>													
<p>$(x-6)$ дней понадобилось токарю для изготовления деталей.</p>													
<p>24 и 39 деталей изготавливалось в день по плану и фактически</p>													
<p>Значит, уравнение составим на основе общего количества деталей.</p>													
<p>Общее количество деталей по плану равно $24x$.</p>													
<p>общее количество деталей фактически равно $(24+15)(x-6)$</p>													
<p>Изготовил деталей сверх плана: 21 деталь.</p>													
<p>Как записать связь между обозначенными количествами деталей?</p>													
<p>В виде уравнения.</p>													
<p>Уравнение: $39(x-6) = 24x + 21$</p>													
<p>Решим это уравнение.</p>													
<p><i>Решение уравнения.</i> $39x - 234 = 24x + 21$</p>													
<p>$15x = 255$</p>													
<p>$x = 17$</p>													
<p><i>Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.</i></p>													
<p>Итак, что же мы нашли, решив уравнение?</p>													
<p>Нашли, сколько дней должен был работать токарь.</p>													
<p><i>Запись ответа.</i></p>													
<p>Вопрос задачи: Сколько дней должен работать токарь? Ответ: 17 дней.</p>													
<p>Теперь попробуем решить данную задачу системой уравнений.</p>													
<p><i>Изучение условий задачи и их развертывание.</i> О чем говорится в задаче? Об изготовлении деталей токарем по плану и сверх плана.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Кол-во деталей в день</th> <th>Кол-во дней</th> <th>Общее кол-во деталей</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>По плану</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей	<i>По плану</i>							
	Кол-во деталей в день	Кол-во дней	Общее кол-во деталей										
<i>По плану</i>													

	<i>Фактически</i>			
Что именно говорится об изготовлении деталей по плану? Токарь должен изготовить в день 24 детали.		<i>Кол-во деталей в день</i>	<i>Кол-во дней</i>	<i>Общее кол-во деталей</i>
	<i>По плану</i>	24		
	<i>Фактически</i>			
Что именно говорится об изготовлении деталей токарем сверх плана? Токарь изготовлял в день на 15 деталей больше.		<i>Кол-во деталей в день</i>	<i>Кол-во дней</i>	<i>Общее кол-во деталей</i>
	<i>По плану</i>	24		
	<i>Фактически</i>	24+15		
<i>Введение обозначений.</i> Что спрашивается в задаче? Сколько дней должен был работать токарь. Значит, за x обозначим вопрос задачи, а именно количество дней. За y – количество деталей, если работать в срок.		<i>Кол-во деталей в день</i>	<i>Кол-во дней</i>	<i>Общее кол-во деталей</i>
	<i>По плану</i>	24	x	y
	<i>Фактически</i>	24+15	x	
В условии задачи оговариваются ещё какие-либо сроки выполнения? Токарь изготовил деталей сверх плана за 6 дней. Значит, выполнение его работы фактически можно обозначить как $(x-6)$ дней.		<i>Кол-во деталей в день (q)</i>	<i>Кол-во дней (r)</i>	<i>Общее кол-во деталей (f)</i>
	<i>По плану</i>	24	x	y
	<i>Фактически</i>	24+15	$x-6$	
Исходя из введенных обозначений количества деталей в день и количества дней, как можно общее количество деталей? Общее количество деталей $f=q \times r$.				
Тогда как можно будет выразить f в указанных процессах? Через $(24+15)(x-6)$		<i>Кол-во деталей в день</i>	<i>Кол-во дней</i>	<i>Общее кол-во деталей</i>
	<i>По плану</i>	24	x	y
	<i>Фактически</i>	24 + 15	$x-6$	$(24+15)(x-6)$
На основе созданной модели задачи составим план решения задачи. <i>Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.</i>				
x - количество дней для изготовления деталей по плану.				
$(x-6)$ дней понадобилось токарю для изготовления деталей.				
24 и 39 деталей изготавливалось в день по плану и фактически.				
Значит, уравнение составим на основе общего количества деталей.				
Общее количество деталей по плану: $24x=y$.				
Общее количество деталей фактически: $(24+15)(x-6)$				
Деталей сверх плана: 21 деталь. Как записать связь между обозначенными количествами деталей? В виде системы уравнений.				
Система уравнений: $\begin{cases} 24x = y \\ 39(x-6) = y + 21 \end{cases}$ Решим систему уравнений.				
<i>Решение системы.</i>				

$$39x - 234 = 24x + 21$$

$$15x = 255$$

$$x = 17$$

Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.

Итак, что же мы нашли, решив уравнение?

Нашли, сколько дней должен был работать токарь.

Запись ответа.

Вопрос задачи:

Сколько дней должен работать токарь?

Ответ: 17 дней.

Общий Вывод.

1. При решении используются *три главных вопроса*: О чем говорится в задаче? Что именно говорится? Каков вопрос задачи?

2. Решив данные задачи, выделим следующее:

1) За x чаще всего обозначается вопрос задачи.

2) Составляется связь относительно неизвестного, которое не является основным – как правило, не входит в вопрос задачи.

3) Можно решать двумя моделями: как системой уравнений, так и уравнением или неравенством.

3. Кроме этого мы пользовались планом решения задачи.

План решения задачи.

Изучение условий задачи и их развертывание.

Введение обозначений.

Нахождение связи между введенными обозначениями и составление уравнения этой связи.

Решение неравенства.

Интерпретация найденного решения в контексте данных задачи.

Запись ответа.

Как показывают приведенные примеры, моделирование при решении сюжетных задач может быть проведено в направлении разворачивания условия задачи и моделировании процесса решения на каждом шаге. Отметим, что «разнообразие» сюжетов задач должно привести к пониманию «однообразия» действий. Средством этого «понимания» служит моделирование, специфику которого и должен понять обучающийся, а главное – почувствовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балтатарова, Г.В. «Методика обучения решению сюжетных задач в курсе математики 5-6 классов» // Публикация – 2011. – С. 1 – 3.
2. Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 248 – 249.

Ю.А. Владимирова

ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины, по которым раннее обучения иностранному языку является актуальным. Так же автор описывает особенности развития детей дошкольного возраста по всем этапам дошкольного детства, и, в соответствии с этим, раскрывается вопрос о том, каким образом необходимо правильно организовать процесс обучения иностранному языку для того, чтобы материал усваивался дошкольниками быстрее и легче.

Ключевые слова: дошкольное образование, иностранный язык, методика обучения иностранному языку, дошкольная педагогика, иностранный язык для дошкольников, особенности обучения иностранному языку, раннее обучение, организация занятий с дошкольниками.

Y.A. Vladimirova

THE EARLY LEARNING FEATURES OF A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. This article discusses the reasons why early learning of a foreign language is relevant. The author also describes the preschool children development features at all stages of preschool childhood, and in accordance with this, the author makes a disclosure about how to organize the process of learning a foreign language properly to ensure that preschoolers absorb the material faster and easier.

Key words: preschool education, foreign language, foreign language teaching methods, preschool pedagogy, foreign language for preschoolers, features of foreign language teaching, early education, organization of classes with preschoolers.

Популярность изучения английского языка с каждым годом стремительно растет. Родители стараются отдать своих детей на занятия к преподавателю все раньше. Ни для кого уже не секрет, что начинать обучаться иностранному языку лучше с дошкольных лет, так как это время больше других подходит для начала изучения языков ввиду наличия определенных психологических особенностей, свойственных только детям дошкольного возраста. К примеру, интенсивное формирование познавательных умений, способность к имитации, быстрое и легкое запоминание языкового материала, отсутствие языкового барьера. Но у обучения детей дошкольников есть свои особенности. Начиная вести уроки иностранного языка у таких детей, педагогу важно знать особенности их психологического развития, чтобы не навредить и не усложнить дальнейшее обучение языку, потому-то, как известно, легче научить с нуля, чем переучивать уже неправильно усвоенный материал.

Для начала педагогу необходимо определить, к какой возрастной категории относится дошкольник, так как строить занятие необходимо, отталкиваясь от его возрастных показателей. Дошкольное детство делится на несколько этапов.

Младшие дошкольники (возраст трех – четырех лет) подходят к тому возрасту, когда постепенно начинают «открывать» мир взрослых. Именно в этот период они начинают интерпретировать взрослого как основной образец, дети сравнивают свои действия по отношению к предметам и сопоставляют их с действиями взрослого [8, с.27].

В физическом развитии у младших дошкольников наблюдается высокая активность, они могут неплохо контролировать свое тело. Это приводит к потребности периодически отдыхать. Активные упражнения занимают лидирующую позицию над занятиями, связанными с ловкостью или точностью, к примеру сборка головоломок и пазлов или завязывание шнурков. Младшим дошкольникам свойственна неполная аккомодация глаз, в виду чего им непросто сконцентрироваться на мелких предметах [6, с.41].

В социальном развитии мы видим, что главная потребность детей младшей дошкольной группы теперь заключается в том, чтобы влиться в мир взрослых, быть такими же как они и действовать одинаково с ними. Благодаря этому, каждый день дошкольники вводят новые виды деятельности, но ведущим выступает сюжетно-ролевая игра. Именно в ней они исполняют роль взрослого, реализуя его социальные и общественные функции [8, с.26].

Младшие дошкольники уже играют в различные игры не только наедине с собой, но и образуя небольшие, спонтанные игровые группы, чей состав часто меняется. Также детям этого возраста характерны частые ссоры, которые обычно забываются и прощаются довольно быстро [6, с.41].

В своем эмоциональном развитии дети стараются открыто выражать свои эмоции как вербально, так и физически. Им уже знакомо чувство ревности, поэтому они с особым вниманием смотрят за тем, кому воспитатель уделяет больше времени. Младшим дошкольникам характерны эмоциональные всплески, но они обычно недолговременны и быстро забываются. Частая смена деятельности способствует минимизации таких проблем, к тому же время, в течение которого дошкольники могут быть сосредоточены, длится сравнительно недолго [4, с.41].

Дошкольники начинают вступать в диалог не только с близкими людьми, но и с посторонними, такими как педагоги или доктора, а также с незнакомыми детьми. Диалоги становятся разнообразней и наполненней, а границы тем для обсуждения становятся шире.

Младшие дошкольники в возрасте трех четырех лет способны строить предложения, состоящие в среднем из четырех слов, а их словарный запас насчитывает примерно от девятисот до полутора тысяч слов. Дети умеют рассказывать различные истории с выражением своих собственных чувств, но при этом они еще совершают грамматические ошибки или игнорируют правила [8, с.28].

В средней дошкольной группе у детей развивается воображение, восприятие, они лучше ориентируются в пространстве. Дошкольники уже начинают использовать предлоги. К тому же, четырехлеткам характерно развитие внимания. В этом возрасте они могут заниматься одним делом примерно пятнадцать или двадцать минут подряд. У них увеличивается концентрация и распределение внимания, а это значит, что дошкольники могут оперировать несколькими предметами одновременно.

Очень важное место в жизни детей начинает занимать речь. Они начинают активно продуцировать новые слова, что взрослым, в свою очередь, нужно поощрять и поддерживать, чтобы соблюсти познавательный мотив, непременно присутствующий во время беседы.

К сюжетно-ролевым играм у дошкольников добавляются соревнования. Дети постоянно сравнивают себя с другими, что продуцирует развитие их собственного образа и личности.

В этот возрастной промежуток взрослому отводится особая роль, так как это именно тот человек, с кем отождествляет себя ребенок. Педагогу не следует отдалять от себя детей или вызывать у них отрицательные переживания, вызванные негативной оценкой поведения, игнорированием их инициативы при демонстрации личных достижений, или внезапными и громкими криками в их адрес [1, с.33-34].

Начиная со старшего дошкольного возраста (пять – шесть лет), ребенок познает себя и людей как представителей общества, а также улавливает закономерности в межличностной коммуникации и социальном поведении людей. В этом возрасте дети становятся еще более социализированы, большую часть времени они заняты всевозможными играми и беседами со своими сверстниками, для них уже становится важна оценка окружающих. Дети выбирают себе партнеров по общению и играм более тщательно, что способствует более устойчивым взаимоотношениям.

В возрасте пяти – шести лет, в игровой деятельности также происходят глобальные изменения. Появляется совместное обсуждение правил игры, которое теперь играет особо значимую роль. Дошкольники могут совместно решать различные проблемы при распределении ролей, согласовывать действия и ход игры. Межличностное взаимодействие дошкольников становится свободнее. Они делятся друг с другом различными событиями, ситуациями, рассказывают о том, что с ними случилось. При этом, дети слушают друг друга с интересом и внимательно, могут эмоционально сопереживать рассказам друзей.

Шестой год жизни детей дошкольников характеризуется появлением более устойчивого внимания. Они уже занимаются не интересным, но необходимым делом около двадцати – двадцати пяти минут вместе со взрослым. Шестилетний ребенок уже может подчиняться и следовать правилам, установленным взрослым. Объем памяти к этому возрасту особо не меняется, но улучшается ее устойчивость. В то же время у дошкольников появляются простые приемы и средства для запоминания нужной информации.

В период старшего дошкольного возраста основное значение приобретает наглядно-образное мышление, благодаря которому ребенок начинает решать более сложные задачи с применением простых наглядных средств, таких как схемы, чертежи, и т.д. В возрасте пяти – шести лет ребенок начинает владеть активным воображением. Он уже может отличить реальное от вымышленного. Детям этой возрастной категории уже характерно правильное произношение звуков, к тому же в их речи начинают появляться более сложные конструкции, такие как синонимы, антонимы, обобщающие и многозначные слова [3].

К седьмому году жизни у детей дошкольников формируется мотивация к учебной деятельности. Речь ребенка в этом возрасте достигает практически пика своего развития. Он произносит звуки правильно, безошибочно ставит ударение, может изменять слова по падежам, а также корректно образовывать сложные грамматические формы частей речи в предложении. В добавок к этому развивается лексическая сторона речи ребенка. Он способен четко выразить свое эмоциональное состояние, а также объяснить значение сложных многозначных слов. [1, с. 38].

Сам педагог так же играет значительную роль в развитии дошкольников, как утверждают Николай и Александр Веракса, полноценное развитие ребенка возможно только при грамотном участии взрослого. Но это не единственный фактор. Малышу недостаточно иметь хорошую наследственность и пластичный мозг. Активность самого малыша играет не менее значимую роль. Ему необходимо совершать различные формы активности, управлять которыми должен взрослый [1, с.9].

Рассматривая вопрос по организации занятий для детей дошкольников, стоит коснуться такой темы, как возраст начала обучения детей языку. Здесь стоит отметить, что среди педагогов нет общего мнения о самом оптимальном возрасте. К примеру, Н.А. Проничева предлагает изучать иностранный язык с первых часов жизни малыша, проговаривая все свои действия и обращения к малышу исключительно на иностранном языке. В будущем, это поможет избежать длительных зубрежек и лишних переживаний [5].

И. Л. Шолпо считает, что самый подходящий возраст для начала обучения это пять лет. Начать изучать язык можно и в четыре года, но это не принесет особых результатов. Она считает, что четырехлетние дети слишком эмоциональны и не могут долго держать внимание на одном предмете. Вследствие этого, они не способны усваивать материал с такой же скоростью, как пятилетки. Кроме того, как утверждает И.Л. Шолпо, четырехлетки еще плохо владеют родным языком, их способность к общению еще плохо развита, а регулирующая функция речи, как и внутренняя речь еще не сформированы. Так же, ролевая игра у четырехлетних детей еще не достигла нужной формы, а именно она имеет огромное значение в изучении иностранного языка [11].

Известный американский врач – нейрохирург Глен Доман, напротив, утверждает, что: «все младенцы обладают невероятными способностями к языкам. Мозг ребенка с самого рождения запрограммирован на обучение, и, пока идет его активный рост (после трех лет он существенно замедляется, а после шести практически прекращается), ребенку не требуется никакой дополнительной мотивации для обучения» [3, с.8].

Проанализировав различные точки зрения, можно предположить, что внедрять иностранный язык в жизнь ребенка можно действительно достаточно рано. Большинство психологов называет возраст четырех – пяти лет наиболее благоприятным для начала изучения, так как в этом возрасте ребенок уже полностью сформировался, чтобы постигать языки. Но нельзя забывать, что каждый ребенок уникален и развивается не по шаблону, а сугубо индивидуально и с присущими только ему особенностями. Поэтому принимать решение, в каком возрасте ребенку начинать изучать иностранный язык, должны непосредственно родители, исходя из особенностей, присущих лично их малышу. Это может быть и в год, и в три, и в пять лет. Методики обучения существуют для любого возраста. Конечно занятия для годовалых деток не дадут таких результатов как занятия с пятилетками, и никто не утверждает, что и трехлетки после этих занятия сразу заговорят

предложениями, но возможно именно после этих занятий у них начнет откладываться информация, начнет появляться понимание иностранных слов и их ассоциация с предметами в действительности, будут развиваться фонетические навыки, а это, в свою очередь, послужит прочной основой для дальнейшего, более углубленного изучения иностранного языка

Для того, чтобы соблюсти индивидуальность ребенка Екатерина Протасова и Наталья Родина предлагают использовать личностно-деятельностный подход в обучении дошкольников. В центре данного подхода всегда находится непосредственно сам обучающийся, при этом учитываются его особенности характера, склада ума, цели. Соответственно, цель занятия при осуществлении личностно-деятельностного подхода складывается с положения конкретного ребенка, или всей языковой группы. Педагог в ходе такого подхода должен организовать и скорректировать весь учебный процесс исходя из личности ученика, его способностей и интересов. Ребенок в конце такого занятия должен ответить себе на вопрос о том, чему новому он сегодня научился, чего не знал еще вчера [6].

Личностно-деятельностный подход помогает детям дошкольного возраста найти пути своей самореализации и поддержать свою индивидуальность, а как сказано выше, это необходимо для такого раннего возраста.

Следующим вопросом по организации занятий иностранного языка для детей дошкольников является их продолжительность и частота. Занятие длительностью в час являются слишком продолжительными и утомительными для детей. Как утверждает Е.И. Негневицкая, самое оптимальное время — это примерно тридцать пять или сорок пять минут при условии, что наполняемость группы будет не более десяти человек. С частотой занятий два – три раза в неделю. Одно занятия в неделю будет недостаточно для успешного усвоения и закрепления нового материала [5]. Следует отметить, что сама структура проведения урока для дошкольников несколько отличается от структуры школьного урока. Дети дошкольники отличаются своей неусидчивостью и неумением долго держать концентрацию на одном действии. Именно поэтому в ходе занятия нужно каждые пять минут менять вид деятельности, причем лучше чередовать активные задания с пассивными. Таким образом, процесс обучения не утомит детей и будет проходить более эффективно.

С.А. Козлова и Т.А. Куликова пишут о том, что среди развития разных видов деятельности и всех достижений дошкольного возраста можно выделить игровую, ее же можно назвать ведущей, так как ребенок выражает в игре абсолютно все аспекты своей жизни: то, чему его учили, что ему читали, что он от кого-то услышал или где-то увидел. По мнению С.А. Козловой и Т.А. Куликовой: «Игра удовлетворяет потребность детей в познании мира взрослых, и дает возможность выражать свои чувства и отношения» [4, с.49].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что игра является неотъемлемой частью развития дошкольников, и она же является неотъемлемой частью их обучения. Практически все методики по обучению дошкольников включают в себя игровую подход.

Например, Дж. Стайнберг, автор книги «110 игр на уроках английского языка» уверен, что игра - это не просто веселое времяпрепровождение, но еще и продуктивный способ закрепить пройденный материал или выучить новый. Игра – это еще и отличный способ расслабиться после утомительного занятия, а спонтанные игры повышают внимание. Также Дж. Стайнберг считает, что лучше запоминается то, что было приятно делать, поэтому игры способствуют глубокому запоминанию материала, а тот факт, что они делают даже сложный процесс обучения более веселым, усиливает мотивацию к учению [7].

А. Мэйли тоже уверен, что игра – это лучший способ презентации материала дошкольникам. Он пишет о том, что дети парадоксально любопытны. Они могут, как сотрудничать, так и горячо соперничать. Они любят безопасность и предсказуемость правил, но в то же время, они часто ведут себя удивительно непредсказуемо и творчески. Они любят веселиться, но в то же время они слишком серьезно относятся к тому, чем занимаются. Поэтому совсем неудивительно, что игры так популярны у детей, именно игры включают в себя все то, что так нужно детям: сотрудничество и конкуренцию, правила и непредсказуемость, удовольствие и серьезную увлеченность [9].

Итак, какие же особенности проведения занятий по иностранному языку у детей дошкольного возраста можно выделить?

Во-первых, обучение детей дошкольников весьма отличается от школьного: занятия будут иметь более подвижный характер, а смена деятельности будет происходить чаще. Причем, чем младше дети, тем чаще меняется вид деятельности. Для соблюдения концентрации лучше чередовать активный и пассивный род занятий.

Во-вторых, практически все занятия сопровождается игровой деятельностью. Это могут быть активные и пассивные игры, танцы, песни, считалочки. Главное, пока ребенку весело и интересно, он запоминает игровой материал быстрее и легче.

В-третьих, занятия не должны быть слишком продолжительными. Час – это самое максимальное время для детей до семи лет, причем, последние пятнадцать минут лучше посвятить творческой деятельности по изучаемой теме, чтобы сильно не перегружать дошкольников. Это может быть лепка, аппликация, рисунок, раскраска, ит.д.

В-четвертых, в ходе урока лучше иногда отвлекаться от изучаемой темы и устраивать танцевальную минутку с песенкой-зарядкой, или вспоминать одну из предыдущих тем, к примеру, кто быстрее найдет в комнате красный цвет, желтый, зеленый, ит.д. Это поможет дошкольникам избежать переутомления.

Как видно из всего вышесказанного, процесс обучения детей дошкольников не так прост. Многие считают, что можно получить базовые знания языка, и этого будет достаточно для обучения дошкольников, но это совсем не так. Таким подходом можно навредить и усложнить дальнейшее обучение языку. Передача знаний детям – это очень трудоемкий процесс, при котором важно знать все особенности детского развития и психологии, нужно понимать, что каждый ребенок — это личность, которая имеет право на свои эмоции, чувства и свое видение. Нужно уметь найти подход к каждому ребенку и суметь донести материал в такой форме, чтобы понял каждый. При всем при этом, процесс должен казаться легким и веселым, чтобы не перегружать детей, и чтобы у них всегда оставалось желание приходить на занятие снова и снова, зная, что там их всегда ждет что-то новое и интересное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса, Н. Е. Веракса, А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. Пособие для педагогов дошкольных учреждений – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 103 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии – СПб.: Союз, 1997. – 103 с.
3. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка – М.: Аквариум, 1996. – 170 с.
4. Гогоберидзе, А.Г., Солнцева А.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
5. Проничева, Н. А. Английский язык с пеленок – М.: Экзамен, 2012. – 143 с.
6. Козлова, С. А. Куликова, Т. А. Дошкольная Педагогика – М.: Академия, 2001. – 416 с.
7. Негневицкая, Е.И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра. М.: Иностранные языки в школе, – 1987. - №6.
8. Родина, Н. М. Протасова, Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие – М.: ВЛАДОС, 2010. – 210 с.
9. Стайнберг, Дж. 110 игр на уроках английского языка – М.: Астрель, 2004. – 124 с.
10. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология – М.: Академия, 2001. – 336 с.
11. Шолпо, И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности "Преподаватель иностранного языка в детском саду". – СПб.: Спец. Лит., 1999. – 150 с.
13. Lewis G. Bedson G. Games for Children – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 149 с.

В.А. Грибанова

РАЗВИТИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»)

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития созидательной гражданской активности молодежи. Описан опыт работы по формированию готовности студентов к работе вожатыми и проявления своей активной гражданской позиции в процессе прохождения ими курса «Основы вожатской деятельности».

Ключевые слова: гражданская активность, студенческая молодежь, вожатская деятельность.

V.A. Gribanova

DEVELOPMENT OF CREATIVE CIVIL ACTIVITY OF STUDENT'S YOUTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Annotation. In article the problem of development of creative civil activity of youth reveals. Experience on formation of readiness of students for work as leaders and manifestation of the active civic stand in the course of passing of the course "Bases of Leaders' Activity" by them is described.

Keywords: civil activity, student's youth, leaders' activity.

Современное состояние российского общества, геополитические реалии актуализируют потребность формирования и развития граждански активного поколения россиян, особенно молодежи. Проблема воспитания гражданственности, социальной зрелости и активности личности рассматривается как приоритетная различными государственными и социальными структурами [1].

Изменение общественных приоритетов позволяет выделить ряд факторов, влияющий на успешность развития гражданской активности молодого человека:

- необходимость воспитания молодого поколения, способного к самопознанию, конструктивному диалогу и последующей рефлексии своих действий;

- необходимость модернизации воспитательного потенциала посредством внедрения инновационных форм активного характера;
- необходимость пересмотра мотивации педагогического состава к осуществлению воспитательной работы.

Актуальность исследования вполне очевидна и связана с тем, что современные интеграционные процессы раскрывают необходимость их решения силами зрелой, социально-активной личности, что приводит к актуализации значимости развития гражданской активности как ключевого инструмента взаимодействия в решение важных социально-значимых проблем.

Мы провели работу по выявлению факторов развития созидательной гражданской активности студенческой молодежи. Цель работы – определить условия совершенствования воспитательного процесса и разработать его научно-методическое обеспечение.

Считаем, что вожатская деятельность помогает сформировать необходимые навыки и компетенции граждански-активного молодого человека (способность к самоорганизации и самообразованию; готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; владение основами профессиональной этики и речевой культуры; готовность к взаимодействию и коммуникации; инициативность и самостоятельность; развитие творческих способностей).

Опишем опыт работы по формированию готовности студентов к работе вожатыми и проявления своей активной гражданской позиции в процессе прохождения ими курса «Основы вожатской деятельности» (модуль объединил те составляющие, о которых мы говорили ранее).

Опытно-экспериментальная работа включала следующие направления деятельности:

- формирование теоретической готовности к проявлению созидательной гражданской активности в процессе работы вожатыми (информирование студентов об основах вожатской деятельности, гражданственности);
- формирование практической готовности к работе вожатыми (участие студентов в практико-ориентированных мероприятиях, построенных на оптимистическом настрое и эмоциональной включенности: разработка и проведение тренинговых программ, авторских КТД и др.);
- формирование личностной готовности к проявлению созидательной гражданской активности в процессе работы вожатыми (включение обучающихся в деятельность, требующую применения личностных качеств граждански-активного вожатого).

Обучающиеся изучили различные методики и формы организации досуга детей, умение планировать и организовывать коллективные мероприятия гражданско-патриотического характера, познакомились с системой работы детских оздоровительных центров. Студенты проводили анализ и самоанализ деятельности. Нами был сделан акцент над развитием у студентов профессионально-педагогических умений и навыков организации воспитательной работы с детьми и подростками, формированием у обучающихся основы педагогической культуры и профессиональной речи. Помимо этого, были созданы условия для развития у обучающихся системы гражданско-патриотических и педагогических ценностей, навыков профессиональной коммуникации, самообразования и личностного роста.

В рамках работы рассматривались следующие аспекты, направленные на **формирование теоретической готовности к проявлению созидательной гражданской активности в процессе работы вожатыми:**

- исторический контент развития вожатского движения и опыт вожатской деятельности в России;
- социально-психологический портрет современного ребенка;
- обзор действующего законодательства в сфере образования и организации отдыха и оздоровления детей;
- сфера профессиональной деятельности вожатого.
- основы и особенности психолого-педагогической деятельности вожатого;
- вопрос целеполагания в работе вожатого, саморегуляции эмоционального поведения.
- основы вожатской этики, и ценностно-смысловые аспекты мировоззрения вожатого.
- особенности работы вожатого с одаренными детьми, с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Мы проводили практико-ориентированные мероприятия (построенные на оптимистическом настрое и эмоциональной включенности) **в процессе формирования практической готовности к работе вожатыми.**

Укажем такие формы работы, как:

- тренинговые программы (направленные на приобретение навыков командообразования, на снятие коммуникативных барьеров, преодоление конфликтов в детском временном коллективе, понимание особенностей управления детским коллективом, преодоления конфликтных ситуаций (прогнозирование, профилактика, предупреждение и конструктивное разрешение) и др.);
- деловые и ролевые игры (направленные на приобретение у обучающихся знаний по основам безопасности жизнедеятельности детского коллектива (ответственность вожатого за физическое и психологическое благополучие ребенка; алгоритмы поведения в экстремальных, а также опасных и чрезвычайных ситуациях; обеспечение безопасности в различных географических и климатических условиях; соблюдение

правил пожарной безопасности, при проведении спортивных мероприятий и др.); специфики межличностных и межгрупповых конфликтов в детском сообществе на разных возрастных этапах);

- экспресс-диагностики (методики и технологии работы вожатого с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, испытывающими дискомфорт в общении в условия временного детского коллектива);

- игротехника (развития лидерства, уверенности в своих силах, преодоления страха проявления активности, инициативности). Мы использовали следующие принципы успешного игрового взаимодействия: ситуативность, вариативность, личностная адаптивность, педагогическая целесообразность. Обучающиеся были вовлечены в подвижные игры, фольклорные игры, познавательные, игры-знакомства, игры-тесты и др.;

- проектирование (нацеленное на мотивацию обучающихся к социально-значимой деятельности, к проявлению активной гражданской позиции): рассмотрели «жизненный цикл проекта», основы формирования команды проекта, разработали, презентовали и защитили проекты, провели рефлексию (оценку эффективности проекта на разных этапах его реализации);

- коллективно-творческое дело (направленное на проявление активности, включенности в процесс всех участников мероприятия, развитие навыков общения в процессе коллективного творческого дела);

- современные интерактивные технологии работы (квест, фотокросс и др.);

- творческие мастер-классы (направленные на развитие творческих компетенций у участников процесса);

- конкурс педагогической находчивости (направленный на развитие профессиональных навыков, умения оперативного решения проблемных ситуаций);

- дискуссионные площадки (направленные на развитие навыков коммуникации, умения отстаивать свою точку зрения, находить оптимальные пути решения тех или иных задач);

- внутригрупповая рефлексия;

- песенное и танцевальное творчество (как фактор сплочения временного коллектива (использование таких песен, как повторялки, кричалки, шуточные, патриотические, вечерние, костровые и др.));

- профориентационные акции (как способ формирования представлений о профессиях).

Укажем также следующие мероприятия, направленные на **формирование личностной готовности к проявлению созидательной гражданской активности в процессе работы вожатыми:**

- развитие педагогического такта и культуры обучающегося;

- приобретение необходимых созидательных гражданско-патриотических компетенций, а, главное, желание и готовность их применять в рамках педагогической практики;

- воспитание самоорганизации и самодисциплины;

- осознание профессиональной ответственности за жизнь, здоровье и развитие ребенка;

- формирование социального иммунитета к различным негативным явлениям.

Результаты организованной нами деятельности позволяют говорить о достаточно высоком уровне работы по формированию созидательной гражданской активности в студенческой среде.

Проведенная (по окончании опытно-экспериментальной работы) диагностика выявила положительную динамику формирования созидательной гражданской активности у студентов экспериментальной группы (Таблица 1).

Таблица 1.

Участие студентов
в коллективно-созидательной деятельности, % от общего числа участников эксперимента

Степень активности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента (пожелания)	Конец эксперимента (по факту)	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий уровень активности	Планировали включиться 31,2 %	46 %	Планировали включиться 32,1 %	15 %
Частичное участие	Высказали пожелание 42,3%	41 %	Высказали пожелание 44, 5 %	21, 5 %
Слабое участие	Обозначили 10,6 %	7 %	Обозначили 10,1 %	41,5 %
Отсутствие интереса к участию, затруднения	Проявили 15,9 %	6 %	Проявили 13,3 %	22 %

Итоги эксперимента показали положительную динамику в отношении студентов к вожатской деятельности и пониманию ее важности. Отмечено развитие инициатив в студенческой группе, самостоятель-

ность участников, целеустремленность и приобретение навыков организаторских способностей. Курс «Основы вожатской деятельности» получил высокую оценку у участников мероприятий. Мы увидели, что студенты, включенные в процесс, стали с большим интересом участвовать в жизни группы, факультета, института в дальнейшем, интересоваться культурно-творческими, спортивно-массовыми и общественными мероприятиями, проявляя свою высокую гражданскую позицию. Атмосфера эмоциональной отзывчивости и позитивного взаимодействия дала ощущение внутригруппового комфорта, веры в себя и свои силы, что увеличило гражданское самоопределение и активность молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные подходы к развитию гражданской активности молодежи в общественно-активной школе [электронный ресурс <http://pandia.ru/text/78/646/1115.php>] (дата обращения 30.04.2019г.).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).
3. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р).

А. С. Деркач

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРАХ НА ПЛОСКОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Аннотация. В работе исследуется актуальная задача математического развития детей дошкольного возраста – использование заданий на плоскостное моделирование в работе с дошкольниками разной возрастной категории. Рассматривается один из вариантов дидактической игры, а именно игра «Танграмм». Описываются ее теоретические положения и даются методические рекомендации.

Ключевые слова: математическое развитие, плоскостное моделирование, дидактические игры, «Танграмм».

A. S. Derkach

THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES PRESCHOOLERS GAMES ON PLANAR MODELING

Abstract. In the work the author analyzes the topical problem of mathematical development of preschool children – using jobs on plane-ing modeling in the work with preschool children of different age groups. Considered one of the variants of the didactic game, namely the game of «Tangram». Its theoretical positions are described and methodical recommendations are given.

Key word: mathematical development, planar modeling, didactic game, «Tangram».

В дошкольном детстве закладываются базовые знания и умения, которые необходимы для школы и в последующем для взрослой жизни. Ведущим видом деятельности в дошкольном периоде является игра. Именно с ее помощью дети познают мир, впервые взаимодействуют со всем, что их окружает, примеряют на себе действия взрослых людей (подражают). В данной статье мы решили рассмотреть раздел «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» и узнать, как с помощью игр на плоскостное моделирование развиваются математические способности детей.

Само плоскостное моделирование представляет собой обучение детей построению различных изображений на плоскости из геометрических фигур. Во время игры ребенок запоминает названия геометрических фигур, их свойства, отличительные признаки, манипулирует с ними (свободно перемещает с целью получения новой фигуры, обследует). Помимо этого, у ребенка развивается умение анализировать простые изображения, определять из каких геометрических форм оно состоит [3, 5].

Математическое моделирование с детьми дошкольного возраста рассматривается педагогами как «организация эвристически ориентированного процесса создания ребенком моделей посредством простейших плоскостных геометрических фигур и схем» [2, 34]. Все построенные модели подвергаются логико-математическому анализу, а потом преобразуются в другие виды на творческом уровне. В результате, при учете определенных принципов организации процесса математического моделирования, происходит активное развитие представлений ребенка о таких логических операциях, как классификация, сериация, конъюнкция, дизъюнкция, отрицание, импликация, закрепление и расширение представлений о числе, величине, геометрических фигурах.

Очень важный положительный мотив дидактических игр на плоскостное моделирование – свобода творчества. Ребенок сам придумывает как можно собрать предмет (кораблик, кошку, домик) из данных ему фигур, что способствует развитию воображения и мышления. Путем свободных манипуляций дети учатся находить взаимосвязи между геометрическими фигурами (например, ромб можно составить из двух тре-

угольников, а большой треугольник из двух меньших). Это является базой для умения строить схемы, планы, чертежи. Перечислим приемы ознакомления дошкольников с такими играми:

- сообщение названия;
- рассматривание отдельных частей;
- уточнение их названия;
- соотношение частей по размерам;
- усвоение способов соединения их между собой.

Ребенку необходимо лишь уметь отличать фигуры друг от друга (треугольники, четырехугольники, круги, овалы).

На начальном этапе работы с плоскостным моделированием рекомендуется давать элементарные задания. Например, такие как:

– составление простых изображений из геометрических фигур. Например, домик, снеговик, лодка, корабль и т.д.

Рекомендации: если ребенок затрудняется в создании даже элементарного изображения, то можно предложить ему уже готовый эталон, чтобы он собрал картинку по образцу.

– составление новой фигуры из комплекта геометрических фигур разной формы и размера. Например, составить прямоугольник из треугольников, составить квадрат из прямоугольников, квадратов и т.д.

Рекомендации: в ходе такой работы необходимо уточнять название фигуры, посчитать вместе с ребенком стороны и углы фигуры, предложить свой вариант, если таковой имеется.

При этом важно понимать, что все используемые модели многофункциональны. В связи с этим можно придумать огромное количество различных дидактических игр, направленных на развитие математических способностей ребенка. Работы с такими играми проводится в несколько этапов. Каждый из которых имеет свою степень сложности. Переходить к новому этапу нужно лишь тогда, когда воспитатель видит, что предыдущий хорошо усвоен ребенком.

Для того, чтобы заинтересовать ребенка, существует большое разнообразие не только игр, но и других форм организации деятельности. Можно устроить соревнования, конкурсы, игры-головоломки, КВНы.

Таким образом, плоскостное моделирование рассматривается, как совместная деятельность воспитателя и ребенка по построению (выбору и конструированию) моделей. Цель такого моделирования – обеспечить успешное освоение детьми знаний. Оно основано на принципе замещения реальных предметов, объектов предметами, схематическими изображениями, знаками.

В данной работе мы рассмотрели в качестве примера дидактическую игру «Танграмм». Он представляет собой квадрат, разрезанный на 7 частей.

Легенда гласит, что впервые использовать танграмм начал некий император Китая, которого очень тревожило, что его будущий наследник не проявлял должного интереса к процессу обучения. Тогда монарх призвал на помощь трех мудрецов – математика, художника и философа, которые совместными усилиями и придумали магический квадрат. Благодаря ему можно выполнить огромное количество задач. И капризный принц наконец начал обучаться[1].

Известно, что даже Наполеон в свое время занимался складыванием фигурок танграмм.

Виды работы с «Танграммом», которые можно предлагать детям дошкольного возраста:

- предлагается собрать квадрат из всех частей;
- собрать простое изображение по схеме (картинку показывают примерно на 20 – 30 сек. и убирают, чтобы ребенок сложил ее по памяти);
- собрать усложненное изображение по схеме;
- собрать изображения разной сложности по схеме, используя прием наложения;
- творческое задание: собрать названный предмет, используя воображение.

Примеры схем[1] могут быть весьма разнообразны (рис. 1).

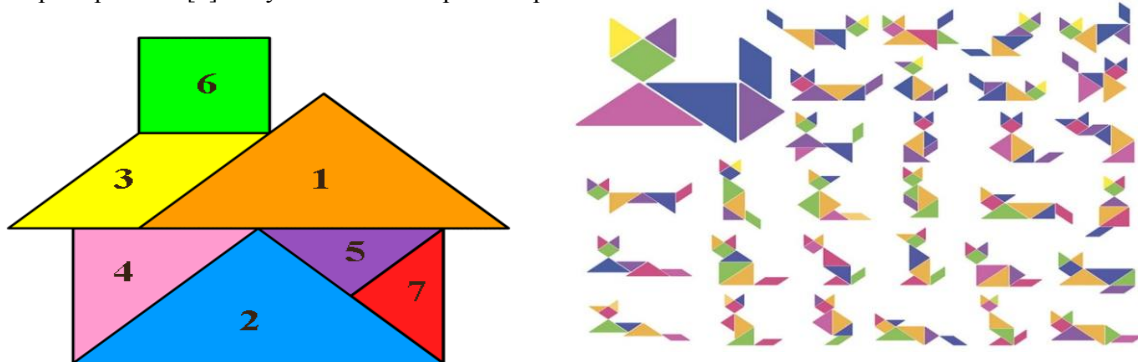


Рис. 1. Схемы «Танграмм»

Упражнения с головоломкой, безусловно, полезны для детей дошкольного возраста, поскольку в не-навязчивой форме развивают у них полезные умения: учат пространственному мышлению; формируют и закрепляют понятия цвета и формы; улучшают внимание, воображение; развивают способность «читать» схему-инструкцию; учат визуально делить целый объект на части; помогают развитию мелкой моторики, поскольку фигурки малыши складывают на столе при помощи пальцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://razvivashka.online/games/tangram-dlya-doshkolnikov> (дата обращения: 25.04.2019).
2. Репина, Г.А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112с.
3. Житко, И.В. Играем в математику (Серия «Мир детства»): учебное наглядное пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010. – 20 с.

С. А. Донских, С. В. Полякова

РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ТЕМЕ: «МЕХАНИКА. ЗАКОНЫ СОХРАНЕНИЯ»

Аннотация. В настоящее время обучение представляет собой непрерывный процесс, требующий постоянного изучения и систематизации новой информации. В современном мире, где поток информации растёт, возникает вопрос глобальной компьютеризации, т.е. использования различных программ и приложений в образовательном процессе. В статье рассматривается вопрос применения определённых инновационных технологий в процессе обучения физике, способ создания интерактивного электронного учебного пособия и основные цели использования такого пособия в учебном процессе.

Ключевые слова: Механика, интерактивное учебное пособие.

S. A. Donskikh, S. V. Polyakova

DEVELOPMENT OF INTERACTIVE ELECTRONIC TRAINING MANUALS ON THE TOPIC: «MECHANICS. CONSERVATION LAW»

Abstract. Currently, training is a continuous process that requires constant study and systematization of new information. In the modern world, where the flow of information is growing, there is a question of global computerization, i.e. the use of various programs and applications in the educational process. The article deals with the application of certain innovative technologies in the process of teaching physics, the method of creating an interactive electronic textbook and the main purposes of using such a manual in the educational process.

Key words: Mechanics, interactive tutorial.

В учебном процессе для реализации продуктивной деятельности школьника активно используют инновационные технологии обучения. Под технологией обучения понимается систематизация, планирование, оценивание процесса обучения, а также взаимодействие человека и техники для достижения поставленных задач.

В настоящее время активно используют технологии дистанционного обучения, когда учитель и ученик находятся на дальних расстояниях друг от друга, но при этом с помощью Интернет-ресурсов осуществляется процесс обучения, соответственно, выполняются поставленные цели и задачи учебного процесса. В образовательном процессе, кроме предыдущей технологии, может использоваться информационно-коммуникационная технология, которая предполагает более высокий уровень преподавания с использованием средств ИКТ, в итоге, с помощью различных программ можно создавать собственные пособия, с помощью которых осуществляется проблемное, развивающее обучение, а также игровые и групповые технологии.

Современный образовательный процесс предполагает применение не только бумажных изданий – учебников, тетрадей и прочего, но и различных электронных ресурсов, таких, как: Интернет, электронные учебники, программы по созданию тестов и другое.

В рамках федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) перед учителем стоит задача развивать творческие способности обучающихся, научить обучающихся стремиться к самообразованию и саморазвитию. При использовании учителем бумажных учебных пособий возникает следующая проблема: информация, которая находится в учебнике, устаревает и её необходимо обновлять, что, несомненно, очень сложно реализовать, поэтому здесь важную роль играют электронные учебники, которые можно трансформировать, быстро добавляя новый материал, видеофрагменты и т.д.

Электронный учебник – это специальное устройство или программное обеспечение, которое может полностью или частично заменить бумажный носитель информации. В настоящее время информация постоянно обновляется, появляются новые научные теории, гипотезы, изобретения, соответственно традиционный учебник не может очень быстро обновиться, в отличие от электронного, помимо этого, электронный

учебник имеет возможность содержать в себе базу видео и аудио материалов к уроку, электронные лабораторные работы (актуально при отсутствии необходимого оборудования), тесты и т.д.

Актуальность заключается в том, что создание электронного учебного пособия положительно влияет на образовательный процесс: происходит более прочное усвоение материала т.к. такой учебник является более наглядным, развивает навыки работы с техникой, происходит создание межпредметных связей. Кроме того, с помощью таких пособий развиваются следующие компетенции у обучающихся: предметная (умение находить информацию для дальнейшего обучения, применять полученные знания, анализировать полученную информацию), коммуникативная (характеризуется тем, что ученик в процессе обучения должен уметь чётко и ясно выражать свои мысли, аргументировать своё мнение, читать и понимать прочитанное), информационная (это умение производить самостоятельное наблюдение, находить информацию в различных источниках; формулировать вопросы)

Целью нашей работы является создание интерактивного электронного учебного пособия по теме «Механика. Законы сохранения в механике» для средней общеобразовательной школы.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что созданный электронный учебник можно будет использовать в учебном процессе (на уроке, во время самостоятельного обучения), он будет способствовать активизации мышления, знаний, творческих способностей. Кроме того, с помощью информационных технологий данным учебником могут воспользоваться и другие педагоги.

Современный процесс образования включает в себя использование компьютерных технологий в обучении. Использование компьютеров в школе и других учебных заведениях открывает новые возможности не только для обучающихся, но и для учителя. Это связано с тем, что учитель во время урока активно применяет презентации, тестирующие задания, учебные фильмы и т.д., кроме того, он может систематизировать, хранить, пополнять всю информацию по своему предмету, быстро корректируя материал для конкретной группы учеников или класса [1, 2].

В настоящее время мультимедиа-технологии являются одним из перспективных направлений для информатизации учебного процесса. Во время урока данные технологии можно применять на всех этапах обучения: актуализация знаний, получение новых знаний, закрепление материала, а также во внеклассной работе. Важно заметить, что использование продуктов и средств мультимедиа позволяет включить ученика в учебный процесс, закрепить и отработать новые знания, которые получены в течение урока, повысить степень и качество усвоения знаний. Однако, для выполнения описанного выше необходим достаточный уровень подготовки не только учителя, но и ученика [3].

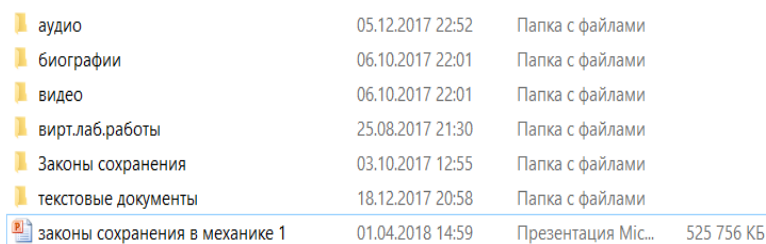
На данный момент создана основа электронного пособия по теме «Механика. Законы сохранения». Рассмотрим его структуру.

Электронное учебное пособие по теме «Механика. Законы сохранения в механике» создаётся в виде презентации Microsoft Power Point. Эта программа была выбрана в связи с её повсеместным использованием в образовательных учреждениях, офисах, на персональных компьютерах. Следовательно, данное электронное пособие можно успешно использовать во время урока, дистанционно и при самостоятельной, домашней работе ученика с данным учебником [4].

В структуре интерактивного учебного пособия используется минимальное количество текстового материала, необходимого для освоения данных разделов и тем, однако учебное пособие оснащено мультимедиа файлами, которые положительно сказываются на восприятии учеником более сложных разделов и тем.

Рассмотрим структуру и содержание интерактивного учебного пособия по теме «Механика. Законы сохранения в механике» [4, 5].

На рисунке 1 представлена структура интерактивного пособия по теме «Механика. Законы сохранения в механике», которое состоит из презентации и контентных папок, содержащих материал, являющийся дополнительным и вспомогательным для данного электронного пособия.



аудио	05.12.2017 22:52	Папка с файлами
биографии	06.10.2017 22:01	Папка с файлами
видео	06.10.2017 22:01	Папка с файлами
вирт.лаб.работы	25.08.2017 21:30	Папка с файлами
Законы сохранения	03.10.2017 12:55	Папка с файлами
текстовые документы	18.12.2017 20:58	Папка с файлами
законы сохранения в механике 1	01.04.2018 14:59	Презентация Мис... 525 756 КБ

Рис. 1. Презентация и контентные папки, используемые в интерактивном пособии.

Рассмотрим подробнее наполнение контентных папок в электронном учебнике.

Контентная папка «аудио» содержит аудио блок (рис. 2), включающий в себя все аудио фрагменты, т.е. определения и формулировки законов по теме «Законы сохранения в механике». Аудио сопровождение является необходимым для учеников, у которых развита слуховая память, а также ученикам с ограниченными возможностями здоровья.

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
PH_C08_Fac_023	18.05.2005 19:26	VLC media file (.w...	64 КБ
PH_C08_RuI_032	11.03.2005 12:17	VLC media file (.w...	58 КБ
PH_C08_RuI_037	14.03.2005 16:19	VLC media file (.w...	141 КБ
абсол.тв. тело	11.03.2005 12:10	VLC media file (.w...	58 КБ
в замкн системе сумма импульсов	11.03.2005 12:17	VLC media file (.w...	71 КБ
закон сохранения импульса	14.03.2005 16:18	VLC media file (.w...	53 КБ
замкнутая система	14.03.2005 16:16	VLC media file (.w...	65 КБ
изол. сист. тел	18.05.2005 19:23	VLC media file (.w...	64 КБ
импульс силы	14.03.2005 16:19	VLC media file (.w...	59 КБ
импульс силы1	14.03.2005 16:16	VLC media file (.w...	53 КБ
импульс тела	11.03.2005 12:12	VLC media file (.w...	52 КБ
инерц. систем	11.03.2005 12:14	VLC media file (.w...	72 КБ
инерциальная система отсчета	18.05.2005 19:26	VLC media file (.w...	137 КБ
инерция	14.03.2005 16:15	VLC media file (.w...	85 КБ
кинетич.энергия	18.05.2005 19:23	VLC media file (.w...	98 КБ
матер.точка	11.03.2005 12:10	VLC media file (.w...	52 КБ
материальная точка	11.03.2005 12:10	VLC media file (.w...	52 КБ
мгновенная скорость	11.03.2005 12:11	VLC media file (.w...	91 КБ

Рис. 2. Контентная папка «аудио».

Папка «биографии» (рис. 3) представляет собой совокупность видео файлов и текстовых документов с биографиями учёных, чьи имена упоминаются в учебном пособии. Текстовые документы и видео файлы связаны между собой тем, что дополняют друг друга информацией, потому что в видеозаписи можно наблюдать приборы, созданные этими учёными, увидеть, как с помощью эксперимента был доказан какой-либо физический закон, а в текстовой информации можно детально узнать о жизни учёного, его научных трудах, какой-либо иной его деятельности.

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
Гельмгольц Герман (convert-video-onli...	26.12.2017 17:45	MPEG-4 Movie	30 797 КБ
Гельмгольц	20.12.2017 22:31	Документ Micros...	35 КБ
Декарт Рене (convert-video-online.com)	26.12.2017 17:27	MPEG-4 Movie	29 999 КБ
Джеймс Джоуль	20.12.2017 22:36	Документ Micros...	24 КБ
Джоуль Джеймс Прескотт	09.04.2017 21:51	MPEG-4 Movie	2 577 КБ
Майер	12.10.2017 15:00	Документ Micros...	151 КБ
Рене Декарт биогр	20.12.2017 22:14	Документ Micros...	41 КБ
Циолковский Константин Эдуардович	20.12.2017 22:24	Документ Micros...	24 КБ
Циолковский Константин Эдуардович	06.10.2017 22:46	MPEG-4 Movie	28 142 КБ

Рис. 3. Контентная папка «биографии».

Например, текстовая биография Германа Гемгольца представлена на рисунке 4.

Блок «видео» (рис. 5) содержит в себе учебные фильмы и поясняющие видеофрагменты по данной теме или определённому закону, что способствует более углублённому изучению явлений и законов в механике.

Папка «виртуальные лабораторные работы» (рис. 6) содержит ссылки на виртуальные лабораторные работы, которые можно выполнять при наличии подключения к Интернету дистанционно и на уроках физики. Особенно это важно в настоящее время, когда в связи с нехваткой оборудования, небезопасностью эксперимента, болезнью ученика и т.д. невозможно провести лабораторную работу в рамках урока, поэтому целесообразно использовать виртуальные лабораторные работы. Использование виртуальных лабораторных работ позволяет сделать материал урока более интересным, красочным, что способствует улучшению качества обучения.

Однако, у виртуальных лабораторных работ есть недостатки: отсутствие контакта с объектом исследования, приборами, соответствующим оборудованием. Поэтому необходимо сочетать виртуальные работы с реальными в лаборатории.

Пример виртуальной лабораторной работы по теме «Импульс. Закон сохранения импульса» представлен на рисунке 7. В работе есть примеры взаимодействия тел, интерактивный тренинг на знание закона сохранения импульса, краткий тест.



Герман Гельмгольц (1821-1894).

Герман Гельмгольц – один из величайших ученых XIX века. Физика, физиология, анатомия, психология, математика... В каждой из этих наук он сделал блестящие открытия, которые принесли ему мировую славу.

Герман Людвиг Фердинанд Гельмгольц родился 31 августа 1821 года в семье потсдамского учителя гимназии. По желанию отца, в 1838 году Герман поступил в военно-медицинский институт Фридриха Вильгельма для изучения медицины. Под влиянием знаменитого физиолога Иоганна Мюллера, Гельмгольц посвятил себя изучению физиологии и по прослушании курса института защитил в 1842 году докторскую диссертацию, посвященную строению нервной системы. В этой работе двадцатидвухлетний врач впервые доказал существование целостных структурных элементов нервной ткани, получивших позднее название нейронов.

Рис. 4. Фрагмент биографии Германа Гемгольца.

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
Абсолютно упругий удар	21.05.2005 14:48	VLC media file (.avi)	6 028 КБ
Закон сохранения механической энерг...	20.06.2017 13:57	MPEG-4 Movie	2 515 КБ
закон сохранения энергии	20.06.2017 13:32	MPEG-4 Movie	15 640 КБ
Закон_сохранения_импульса	16.12.2017 19:58	MPEG-4 Movie	24 828 КБ
Кинетическая энергия - Физика в опыт...	11.10.2017 22:17	MPEG-4 Movie	34 096 КБ
Маятник Максвелла	12.10.2017 14:14	MPEG-4 Movie	6 164 КБ
Маятник, кинетическая и потенциальн...	20.06.2017 14:18	MPEG-4 Movie	13 526 КБ
Механическая энергия	20.06.2017 14:25	MPEG-4 Movie	9 169 КБ
Механический удар	16.12.2017 20:03	MPEG-4 Movie	21 171 КБ
Неупругое соударение шаров (convert...	01.04.2018 14:45	MPEG-4 Movie	12 724 КБ
Общие теоремы динамики	01.03.2010 19:31	VLC media file (.w...	227 992 КБ
Потенциальная и кинетическая энергия	11.10.2017 22:18	MPEG-4 Movie	8 521 КБ
Работа, простые механизмы, машины	24.03.2013 22:18	VLC media file (.flv)	18 641 КБ

Рис. 5. Контентная папка «видео».

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
[PH-SED-07_1-0-00]_[IL_002-06]	24.08.2017 12:46	Yandex Browser S...	80 КБ
1_16	24.08.2017 12:44	Yandex Browser S...	196 КБ
sohranenie impulsa	12.01.2008 10:25	Yandex Browser S...	4 КБ
3-н сохранения импульса	24.03.2005 9:41	Yandex Browser S...	18 КБ
3-н сохранения энергии	24.03.2005 9:40	Yandex Browser S...	22 КБ
работа. мощность. энергия	24.08.2017 12:54	Yandex Browser S...	130 КБ
Энергия маятника	24.03.2005 9:41	Yandex Browser S...	19 КБ

Рис. 6. Папка «виртуальные лабораторные работы».

Блок «текстовые документы» – это дополнительный материал, который ученик должен освоить самостоятельно, в данных документах более подробно рассматриваются физические явления, процессы, которые изучаются по данной теме на уроках физики в школе (рис. 9). С их помощью ученик получит не только тот материал, который ему необходим для базового освоения темы, но и дополнительный, с помощью которого школьник сможет расширить свой кругозор, что будет способствовать его самообразованию и самообучению.

В итоге, благодаря использованию такого разнообразия материала можно добиться развития мышления, различных видов памяти ученика и др.



Рис. 7. Виртуальная лабораторная работа по теме: «Законы взаимодействия и движения тел».

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
симметрия пространства и времени	20.12.2017 22:42	Документ Micros...	18 КБ
история открытия закона сохранения э...	20.12.2017 22:45	Документ Micros...	20 КБ
момент силы	20.12.2017 22:38	Документ Micros...	90 КБ
реактивное движение в природе	20.12.2017 22:17	Документ Micros...	15 КБ

Рис. 8. Контентная папка «текстовые документы».

Материал, который используется в интерактивном пособии по теме: «Механика. Законы сохранения в механике» структурируется в виде слайдов данного учебника. На рисунке 9 представлен титульный лист и содержание данного электронного пособия.

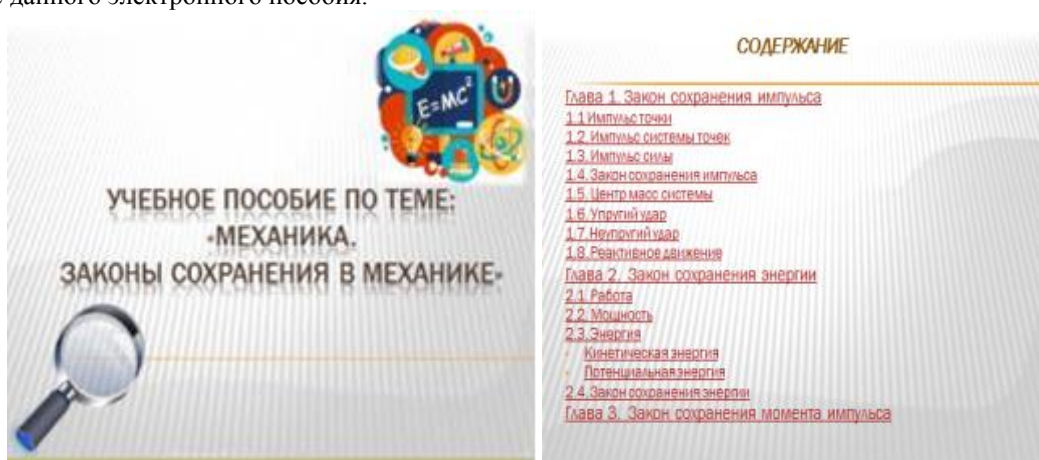


Рис. 9. Титульный лист и содержание интерактивного учебного пособия.

В главе «Закон сохранения импульса» представлены все необходимые определения и понятия как в текстовом виде, так и с помощью звуковых и видео файлов, что создаёт более наглядное представление о данной теме. Здесь подробно рассмотрены импульс точки и системы точек, импульс силы, понятию центра масс уделяется особое внимание, т.к. на его рассмотрение в школе выделяется мало времени, упругий и неупругий удары, реактивное движение (рис. 10 – рис. 14). Рассмотрим некоторые параграфы из данного учебника.



Рис. 10. Начало главы «Закон сохранения импульса».

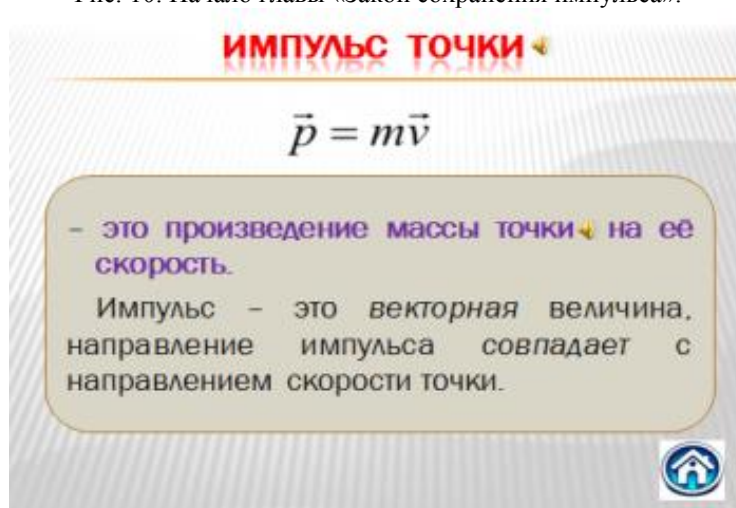


Рис. 11. Параграф «Импульс точки».

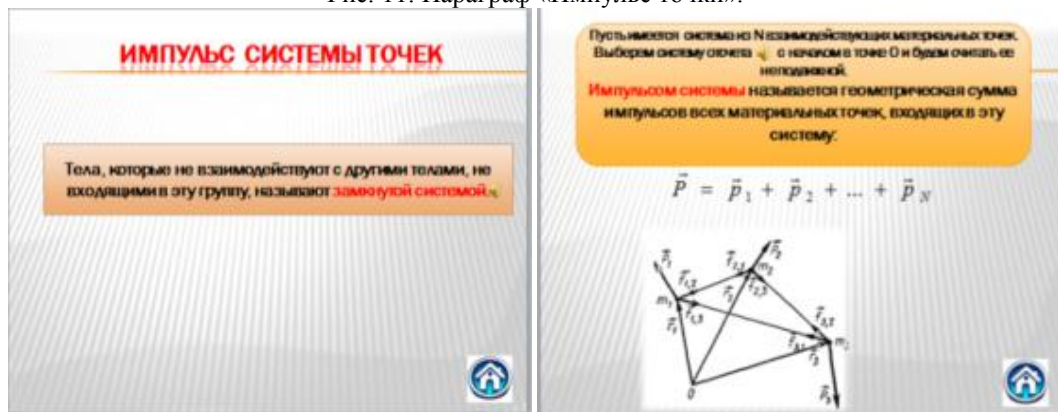


Рис.12. Параграф «Импульс системы точек».



Рис. 13. Биография Рене Декарта.



Рис. 14. Слайд «Виртуальные лабораторные работы к главе «Закон сохранения импульса».

Глава 2 (рис. 15 – рис. 17) по теме «Закон сохранения энергии» также, как и предыдущая глава, наполнена текстовыми файлами, видео и аудио документами. В этой главе детально рассмотрены такие понятия и законы, как работа, мощность, энергия и её виды, закон сохранения энергии. Приведены виртуальные лабораторные работы для освоения этих разделов и тем.



Рис.15. Начальная страница главы 2 «Закон сохранения энергии».



Рис. 16. Параграф по теме «Работа».

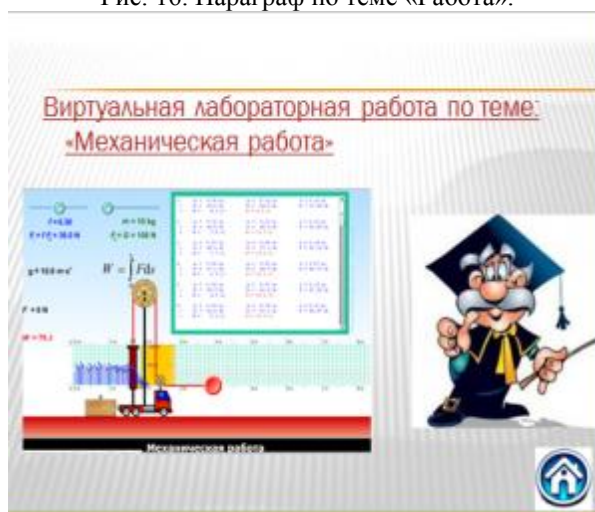


Рис. 17. Виртуальная лабораторная работа по теме «Механическая работа».

Глава 3 «Закон сохранения момента импульса» (рис. 18 – рис. 20) является дополнительной, она может быть использована при профильном изучении физики либо на элективном курсе, кроме того, если ученик интересуется данной темой, он может самостоятельно её изучить, что приводит к самообучению и саморазвитию ученика, т.е. реализуются стандарты ФГОС.

В данной главе школьник может познакомиться с моментом инерции тел, основным уравнением динамики, законом сохранения момента импульса, а также увидеть, как используются эти понятия в жизни человека.



Рис. 18. Глава 3 «Закон сохранения момента импульса».



Рис. 19. Понятие момента инерции.

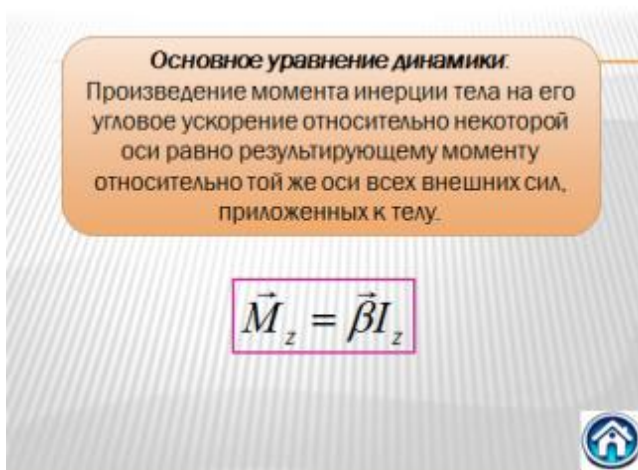


Рис. 20. Основное уравнение динамики.

Итак, умение учиться – это важное качество в современном мире. Благодаря электронному учебнику есть возможность каждому ученику работать в своём индивидуальном темпе. Потому что для одного обучающегося процесс усвоения материала протекает быстро, и работа в классе сдерживает иногда процесс получения нового материала для таких учеников, но электронное пособие может служить хорошей основой для самостоятельного изучения и овладения знаниями. Для других процесс получения и усвоения знаний идёт медленнее без помощи учителя, поэтому для таких обучающихся электронный учебник будет одним из способов закрепления знаний, повторения изученного материала. В итоге, электронное пособие даёт каждому ученику возможность самообучаться, закреплять свои знания, получать новую информацию. Это служит возможностью для активизации творческих способностей, что может повлечь за собой создание обучающимися интерактивных моделей в процессе усвоения знаний по физике и разработку различных программ.

В итоге, можно сделать вывод, что электронный учебник имеет возможность сохранять все возможности обычных учебников, но при этом он обладает новыми качествами, которые включают в себя элементы гипермедиа и виртуальной реальности. Такие элементы обеспечивают высокий уровень наглядности, интерактивности, иллюстративности, предполагают доступность больших объёмов информации и знаний в структурированном, логически понятном виде, что соответствует требованиям ФГОС, поэтому такой учебник является многофункциональным и интересным для современного школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зими́на, О.В., Кириллов, А.И. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: МЭИ, 2003, – 167 с.
2. Лейбович, А.Н. и др. Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012, – 84 с.
3. Почекутова, Г.А. Использование электронных учебников в учебном процессе. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/662225/> (дата обращения: 08.04.18)
4. Полякова, С.В. Интерактивное учебное пособие по теме «Механика. Законы сохранения» - Электронный научный журнал «Наука и образование: открытия, перспективы, имена». URL: <http://nauobraz.esrae.ru/> (дата обращения: 06.10.18)

5. Донских, С.А., Полякова, С.В. Содержание и практика использования интерактивного учебного пособия по теме «Механика. Законы сохранения». В сборнике: Информационные и инновационные технологии в образовании сборник материалов III-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 296-301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37250328> (дата обращения: 08.04.18)

С.И. Дяченко, А.В. Бодрова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ХИМИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Рассмотрено понятие межпредметных связей математики и химии и их реализация в обучении математике в современной школе.

Ключевые слова: межпредметные связи, математическое моделирование, прикладные задачи.

S. I. Dyachenko, A.V. Bodrova

REALIZATION OF INTERSUBJECT CONNECTIONS BETWEEN MATHEMATICS AND CHEMISTRY IN SCHOOL

Abstract. The concept of intersubject connections between mathematics and chemistry and their realization in the studying of the mathematics in modern school are described in the article.

Key words: applied problems, interdisciplinary connections, mathematical modeling.

Наиболее полное овладение знаниями по предметам естественнонаучного цикла невозможно без их сопоставления с математикой. С одной стороны, именно математический аппарат является основой для моделирования прикладных задач, и решение прикладных задач иллюстрирует применение математических знаний, а с другой стороны, математика представляет собой математическую и методическую основу для изучения предметов естественнонаучного цикла [3; 6]. Как сказал Ж.Фурье: «Пристальное, глубокое изучение природы есть источник самых плодотворных открытий математики» [8, с.36].

Анализ литературы показал, что существуют разные подходы к понятию межпредметных связей. В работах Д. М. Кирюшина, В. Н. Федорова, В. Н. Максимовой представлен комплексный анализ межпредметных связей, их воздействие на мотивацию и формирование навыков учения. Над проблемой межпредметных связей работали Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн. В их трудах обозначается содействие межпредметных связей успешному формированию познавательных способностей, инициативности, интеллектуальной деятельности. В работах Г.С. Костюка, М.Н. Скаткина, В.В. Давыдова, содержится утверждение, что целостная система научного мировоззрения формируется за счет организующей роли основных идей мировоззренческого характера в обучении. Вопросы реализации межпредметных связей при обучении математике исследовали ученые-математики и методисты: В.В. Андреев, И.И. Баврин, В.Г. Болтянский, Н.Я. Виленкин, Б.В. Гнеденко, В.А. Гусев, Я.Б. Зельдович, В.Н. Келбакиани, А.Н. Колмогоров, Ю.М. Колягин, Л.М. Короткова, Г.Л. Луканкин, Ю.А. Макаренков, В.Л. Матросов, В.М. Монахов, А.Г. Мордкович, А.Д. Мышкис, А.И. Нижников, В.А. Смирнов, А.А. Столяр, Н.А. Тершин, В.М. Тихомиров, А.Н. Тихонов, Л.М. Фридман, М.И. Шабунин, И.М. Яглом. В.В. Давыдов подчеркивает, что под влиянием межпредметных связей у учащихся «складывается новый способ мышления, умение видеть общее в частном и частное анализировать с позиций общего. Формирование умений комплексного использования знаний, выработка рациональных путей решения сложных задач, исключаящих эклектичность и их узкоэмпирическую направленность достигается с опорой на межпредметные связи» [11, с. 562].

Автор работы [9] А.П. Сняжков проанализировал различные исследования в этой области и существующие определения данного понятия. Он выделил несколько подходов:

1) Определение межпредметных связей как «дидактическое условие успешного обучения», что включает улучшение эффективности обучения и прочности усвоения знаний, умений, навыков, развитие мышления. Кроме того, повышается заинтересованность учащихся в обучении и их приобщение к научным понятиям о законах природы, идеях, теориях. Знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что упрощает их применение на практике.

2) Исследование межпредметных связей как педагогическую категорию. Связи между предметами находят отражение в содержании учебных дисциплин. Взаимосвязь всех элементов – целостная система знаний о природе, обществе и человеке. [9, с. 197].

Из более поздних исследований к первому подходу определения понятия «межпредметные связи» можно отнести работу [5], где межпредметные связи рассматриваются как «фактор, создающий потенциал для развития наук и научной картины мира» [5, с.18]. Такие связи не просто используются при обучении, они становятся своеобразной формой мышления, что позволяет найти объяснения для явлений и процессов

развития природы. Поэтому возможно определить межпредметные связи как «дидактическое условие, способствующее отражению в учебном процессе формирования и развития цельного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки, а также овладение обучающимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности» [13, с. 14].

В рамках второго подхода рассматривается установление межпредметных связей рассматривается как «осуществление через синтез, преемственность и интеграцию связей между различными элементами разных учебных предметов, и вместе с тем объединение данных элементов из нескольких предметов в один смысловой модуль с последующим использованием этого модуля в процессе обучения» [13, с. 12].

Авторы [1], рассматривая общую логику построения школьного курса химии, называют связи с математикой «необходимыми» и выделяют в отдельную большую категорию. Они подчеркивают, что математика необходима для решения химических задач и использования законов химии, и предлагают использовать химические задачи, не требующие специфических знаний (задачи на растворы, разбавление) на уроках математики. [1, с. 703]

Межпредметные связи дают возможность выделить основные компоненты содержания образования, рассчитать формирование системообразующих идей, определений, возможность обобщенного использования знаний из разных предметов в деятельности обучающихся. Состав и содержание предметов позволяют определить и сформировать межпредметные связи, и те в свою очередь оказывают большое влияние на структуру предметов, порядок подачи материала на уроке. Каждый учебный предмет служит источником тех или иных форм межпредметных связей. «Межпредметные связи математики и предметов естественно-научного цикла осуществляются за счет иллюстрации математических понятий на базе основных объектов того или иного предмета» [13, с. 53].

Вместе с тем, в настоящее время межпредметные связи используются не в полной мере, не реализуется полноценный эффект их применения по следующим причинам:

- слабая подготовка учителей к проведению уроков с использованием межпредметных связей;
- неполная методическая база (недостаток учебников, задачник с межпредметным содержанием);
- несоответствие по времени изучения материала разных учебных предметов, различная трактовка одних и тех же понятий и определений в разных дисциплинах;
- неэффективность одностороннего использования межпредметных связей, когда преподаватель одного предмета пытается на своих уроках реализовать межпредметные связи, но знания, полученные учащимися, не используются на уроках по другим предметам.

Рассмотрим основные способы реализации межпредметных связей при обучении математике и химии:

1. Одним из наиболее используемых способов реализации межпредметных связей предстает обучение математическому моделированию, применяемому при решении межпредметных и прикладных задач с химическим содержанием. Построение математических моделей необходимо в химии. Но зачастую этот процесс происходит на интуитивном уровне. Обучение математическому моделированию как методу в процессе обучения математике позволит обучающимся получить ясное представление о способах решения межпредметных и прикладных задач. Некоторые математические модели рассмотрены в работе [3].

2. Еще одним способом осуществления межпредметных связей является то, что при обращении к ранее изученному в курсе химии учебному материалу учитель математики напоминает его обучающимся, что позволяет не тратить время на «пересказывание» изученного на уроках химии.

3. Другим способом реализации данных связей является сообщение учебного материала смежной дисциплины (химии). Сюда относятся справочные данные и необходимые для решения задачи формулы. Формированию познавательного интереса обучающихся способствуют иллюстрирование учебного материала историческими фактами, биографиями ученых, научными фактами и т. д.

4. Эффективно в установлении межпредметных связей математики с химией использование проблемного обучения. Такое обучение активизирует деятельность обучающихся за счет повышения уровня самостоятельности и творческой активности. Межпредметный материал по химии, включаемый в содержание учебных проблем, позволяет разнообразить способы учебной и обучающей деятельности, повысить качественный уровень учебного материала. Наиболее распространенным способом реализации проблемного пути установления межпредметных связей является использование проблемной ситуации, проблемного вопроса, проблемного задания или проблемной задачи. Обучающимся предлагается решить задачу, для которой им нужно ещё что-то новое узнать, изучить. Такие задания стимулируют познавательную деятельность, дети понимают, что выполнить его можно только после определённой теоретической подготовки. Противоречие между теоретическими знаниями и практической деятельностью приводит к проблемной ситуации, а в конечном итоге, к активизации познавательной деятельности. [2; 10].

5. Анализ и обработка различных литературных источников по химии с целью решения прикладных задач по математике с химическим содержанием позволяет выработать навыки обобщения, систематизации, поиска закономерностей в большом объеме информации. Для выработки умений у учащихся старших классов работать с дополнительной литературой можно задать учащимся подготовку докладов к

конференции. В учебной и методической литературе подробно описаны функции конференции с целью реализации межпредметных связей, рекомендации по подготовке к докладу.

Межпредметные связи математики и химии в обучении являются важным средством осуществления прикладного обучения математике. Возможность подобных связей обусловлена тем, что в математике и химии изучаются одни и те же понятия (графики, функции и т.д.), а математические средства описания зависимостей между величинами применяются при изучении школьного курса химии. Такое взаимопроникновение знаний и методов в разных учебных предметах не только осуществляет прикладную функцию, но и успешно формирует научное мировоззрение обучающихся.

С позиции дидактики осуществление межпредметных связей требует использования явлений и зависимостей из других учебных предметов для успешного введения и изучения абстрактных математических понятий, формирования с их помощью практических навыков. Успешным средством осуществления межпредметных связей могут служить комплекты заданий. «Комплекты заданий с межпредметным содержанием, включаемые в учебный процесс, успешно способствуют формированию межпредметных связей за счет актуальности содержания (временное соответствие, использование ранее пройденного материала) и отработки навыков переноса действий из области математики в другие предметные области» [13, с 44].

Для установления межпредметных связей математики и химии, составления соответствующих комплектов заданий был проведен анализ содержания предметов математики и химии с точки зрения установления межпредметных связей между этими предметами и выстроено соответствие тем этих предметов (таблица 1).

Таблица 1.

Межпредметные связи математики и химии

Тема (математическая модель)	Иллюстрирующие темы из химии
Проценты	Смеси веществ
Пропорция	Состав вещества
Линейные уравнения, системы уравнений	Состав веществ и смесей, уравнения реакций
Преобразование выражений	Различные формулы
Квадратное уравнение	Равновесие химических реакций Электролитическая диссоциация Произведение растворимости
Уравнения с двумя переменными	Состав вещества
Показательная функция, Логарифмическая функция	Скорость химических реакций Расчет pH, применение уравнения Аррениуса
Производная, интеграл	Скорость химических реакций

В таблице 1 представлены темы из школьного курса математики, при изучении которых возможно проиллюстрировать использование математических моделей при решении прикладных задач из соответствующих тем из химии.

В статье [3] рассмотрены уравнения и их системы как математические модели задач на состав веществ и смесей, уравнения реакций. Такие задачи вызывают у школьников большие затруднения. А. В. Бурдынская [4, с. 189] предлагает уделять им повышенное внимание на уроках математики, чтобы школьники привыкли к таким задачам и научились их решать. Интересные решения таких задач с помощью графиков и понятия «среднее взвешенное» рассмотрены в работе В. В. Чистякова [12]. В этой статье рассматривается тема решения задач на проценты («процентная тема»), которая вызывает проблемы у школьников. В. В. Чистяков выделяет причины возникновения проблем при решении задач на проценты:

1. Отсутствие мотивации.
2. Изолированности процентной темы от остального математического материала и от других школьных предметов, кроме химии.
3. Сведение решения таких задач к составлению и решению систем уравнений.

Приведем пример задачи на равновесие химических реакций: «Один моль смеси пропена с водородом, имеющей плотность по водороду 15, нагрели в замкнутом сосуде с платиновым катализатором при 320°C, при этом давление в сосуде уменьшилось на 25%. Рассчитайте выход реакции в % от теоретического. На сколько процентов уменьшится давление в сосуде, если для проведения эксперимента в тех же условиях использовать 1 моль смеси тех же газов, имеющей плотность по водороду 16?» [7, с. 162].

Не будем здесь приводить полное решение задачи, ограничимся тем, что приведем математическую модель, которая получается в ходе решения:

$$\frac{x}{(0,75-x)(0,25-x)} = 11,1.$$

Из двух корней получившегося квадратного уравнения выбираем корень, удовлетворяющий условию: $0 < x < 0,25$, то есть $x = 0,214$. Давление уменьшилось на 21,4%.

Задачи на скорость химических реакций, расчет pH, применение уравнения Аррениуса практически не встречаются в школьном курсе химии, учащиеся знакомят с формулами только в теории, и только в университетском курсе студенты начинают решать задачи. Но можно эти задачи предлагать на математике во время изучения производных, показательных и логарифмических функций, чтобы школьники лучше запомнили эти формулы и представляли, где они применяются. Приведем пример такой задачи: «Скорость разложения вещества А описывается кинетическим уравнением первого порядка. Определить концентрацию вещества А через 100 с после начала реакции, если известно, что начальная концентрация его составляла 0,01 моль/л, а константа скорости равна 0,023 с⁻¹».

В решении этой задачи применяется уравнение: $[A] = [A_0]e^{-kt}$. Логарифмируя обе части уравнения, получаем:

$$\ln[A] = \ln[A_0] - kt;$$

$$\ln[A] = \ln 0,01 - 0,023 \times 100;$$

$$\ln[A] = -6,9; [A] = 0,001 \text{ моль/л.}$$

Задача решена. Концентрация вещества А через 100 с после начала реакции 0,001 моль/л.

Применение межпредметных связей – достаточно непростая задача для учителя математики, поскольку требует осведомленности о содержании программ и учебников по другим предметам. Реализация межпредметных связей в процессе обучения предполагает сотрудничество учителей математики и предметов естественнонаучного цикла, совместного планирования уроков, посещения открытых уроков и т.д.

В качестве одного из путей эффективной реализации внутрипредметных и межпредметных связей является разработка комплектов заданий с межпредметным содержанием, это позволит устранить такие причины редкого использования внутрипредметных и межпредметных связей, как:

- на подготовку к занятиям межпредметного характера затрачивается большое количество времени;
- изучение материала по различным предметам не совпадает по времени, а также одни и те же понятия по-разному трактуются в различных предметах;
- недостаточность методических пособий межпредметного характера для подготовки и проведения занятий.

Задания с межпредметным содержанием предлагается поэтапно включать в учебный процесс на уроках математики в качестве дополнительного материала.

Итак, использование межпредметных связей математики и химии выполняет следующие функции:

- способствует более глубокому и осмысленному усвоению программного материала;
- позволяет закрепить знания, умения и навыки; создать положительный эмоциональный фон обучения математике;
- повышает заинтересованность в изучении, как математики, так и химии;
- развивает мышление; способствует развитию значимых качеств личности;
- осуществляет интеграцию учебных дисциплин, показывая применение одних и тех же законов в различных научных отраслях;
- выстраивает единую научную картину мира и тем самым вносит вклад в формирование научного мировоззрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, А.А., Дроздов, А.А., Кузьменко, Н.Е. Мегапредметное и межпредметное в современной школе на примере изучения химии // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – №25. – С. 700-705.
2. Бабичева, Т. А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Наука. Инновации. Технологии. 2009. №6. С. 12-17.
3. Бодрова, А.В. Уравнения и их системы как математические модели прикладных задач с химическим содержанием в школьном курсе математики // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, – № 1, – 2018. – С. 196-204.
4. Бурдынская, Н.В. Педагогический опыт реализации межпредметных связей математики с другими дисциплинами школьного курса на страницах журнала «Математика в школе» // Международный научный журнал «Символ науки», – 2015. – №5. – С. 187-192.
5. Дадонова, А.В. Межпредметные связи в преподавании математики и физики // Учебный эксперимент в образовании. 2013. – №4. – С. 17-21.
6. Дяченко, С.И., Шапазова, С.М. Реализация прикладной направленности школьного курса математики через использование прикладных задач.- Информационные и инновационные технологии в образовании: мат. III-й Всероссийской научно-практ. конференции Таганрогского инс-та имени А.П.Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». Таганрог, 1-2 ноября 2018г. – Ростов н/Д.: 2019. -С. 319-322.
7. Кузьменко, Н. Е., Еремин, В. В., Попков, В. А. Начала химии. Современный курс для поступающих в вузы. Т.1: учебное пособие / 11-е изд., стереотип. - М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 383 с.
8. Лиман, М.М. Школьникам о математике и математиках: Пособие для учащихся 4-8 кл. сред. школы / Сост. М.М. Лиман. – М.: Просвещение, 1981 – 80 с.

9. Сияжков, А.П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи» // Народное образование. Педагогика. 2009. – № 113. – С. 197-202.
10. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. №1. С. 148-157.
11. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. - 608 с, Т.1
12. Чистяков, В.В. Чертим и уравниваем... растворы // Математика в школе. 2008. – №10. – С. 7-15.
13. Шульга, Т.К. Межпредметные связи как средство формирования представлений о способах описания на математическом языке явлений реального мира – Выпускная квалификационная работа –Таганрог, 2019.

О.И. Ефремова

ТЕХНИКА РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЕТОК КАК МЕТОД УГЛУБЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Аннотация. Предлагается применение техники репертуарных решеток как метода углубления теоретической рефлексии психолога-исследователя. Возможность применения техники репертуарных решеток как метода теоретического исследования иллюстрируется на примере анализа педагогической ответственности.

Ключевые слова: техника репертуарных решеток, теоретическая рефлексия, педагогическая ответственность.

O.I. Efremova

REPERTORY GRID TECHNIQUE AS A THEORETICAL METHOD OF PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract: It is proposed to use the technique of repertory grids as a method of deepening of the theoretical reflection of the research psychologist. The possibility of using the technique of repertory grids as a method of theoretical research is illustrated by the example of the analysis of pedagogical responsibility.

Key words: repertory grids technique, theoretical reflection, pedagogical responsibility.

В психологических исследованиях [11; 19; 20] техника репертуарных решеток – метод, разработанный Джорджем Келли и восходящий к его теории личностных конструктов [12], рассматривается как процедура многомерного субъективного шкалирования, позволяющая выявлять индивидуально специфические смыслы, обуславливающие субъективные оценки респондента, систему его отношений к значимым объектам окружающей действительности. По мысли автора методики, с ее помощью можно диагностировать выработанные субъектом способы оценки и прогнозирования различных событий, способы организации своего поведения с учетом этих оценок и прогнозов, особенности восприятия других людей и своего «Я». Особенности конструктов, по Дж. Келли, – их биполярность, иерархическая организация, индивидуально-специфичный характер.

Исследователи [10; 18; 19] характеризуют технику репертуарных решеток как метод получения эмпирических данных, характеризующих личность, ее психосемантическую организацию. Так, В.И. Похилько и Е.О. Федотова рассматривают данный метод как «экспериментальный подход к исследованию личности», который «позволяет использовать весь инструментарий современной психометрики и аппарат многомерных статистических методов не для получения групповых эмпирических обобщений и конструирования нормативных шкал, а в качестве тонкого инструмента анализа индивидуальной структуры личности человека» [19 с. 151].

Е.М. Калинкина [11] отмечает, что техника репертуарных решеток как источник эмпирических данных о клиенте, о содержании и структуре его мировоззрения успешно используется западными психологами в практике менеджмента, консультативной помощи, в клинической психотерапии, в области психодиагностики самосознания. Автор считает целесообразным использовать этот метод в профконсультировании для выявления приемлемых для субъекта профессий и форм занятости, а также в образовательной практике для анализа семантического пространства, организуемого на базе усвоенных понятий по учебной дисциплине (например, по педагогической психологии). В качестве одного из возможных аспектов применения техники репертуарных решеток Е.М. Калинкина выделяет помощь клиентам в сфере перинатальной психологии: техника структурированного интервью, какой является данный метод, позволит выявить образ ожидаемого ребенка, представляемый матерью, особенности ее психологического состояния и отношение к проблемам в связи с вынашиванием беременности.

Следует отметить дефицит работ отечественных авторов, в которых применялась бы техника репертуарных решеток. Слабую представленность эмпирических исследований со ссылками на использование техники репертуарных решеток Е.М. Калинкина связывает с трудоемкостью самой методики и интерпрета-

ции ее результатов, высокими требованиями к квалификации психолога, использующего данную методику, широтой связей рассматриваемых с помощью методики психических явлений, предполагающих их структурирование не в плоскостном, а в пространственном аспекте.

Мы предполагаем возможность применения техники репертуарных решеток не только как эмпирического, но и как теоретического метода психологических исследований, если исследователем выступит профессиональный психолог, и конструкты будут отбираться на базе определенных теоретических подходов, реализуемых в психологической науке.

Объект данного исследования – техника репертуарных решеток как теоретический метод психолого-педагогического исследования.

Предмет исследования – возможность применения техники репертуарных решеток для углубления теоретической рефлексии психолого-педагогических проблем (на примере проблемы педагогической ответственности).

Гипотеза исследования заключается в следующем. Техника репертуарных решеток в применении к анализу сознания психолога-исследователя может быть использована не только как метод психометрического изучения сложившихся у него субъективных оценочных шкал, но и как метод, многократно увеличивающий потенциал его научной рефлексии, раскрывающий перспективы реализации разделяемого им теоретического подхода. Условиями эффективности применения техники репертуарных решеток как метода психолого-педагогического исследования при реализации деятельностного подхода может быть, в частности, выбор в качестве элементов для шкалирования обобщенных групп изучаемой выборки (например, учителей, работающих с разными категориями учащихся) или структурных компонентов педагогической деятельности, а в качестве конструктов – особенностей реализации структурных компонентов выполняемой деятельности.

Профессиональное сознание и профессиональное мышление психолога-исследователя в терминах теории психологических систем [2; 3; 4; 13] можно рассматривать как совмещенную психологическую систему, несводимую к возможностям индивидуальной системы. Так, А.К. Белоусова [3, с. 24] пишет: «смыслопередача выполняет *системообразующую* функцию как механизм порождения общих смыслов, ценностей, создания общей психологической ситуации и инициации совместной мыслительной деятельности, совмещенной психологической системы, выступающей качественно иной системой по отношению к индивидуальной мыслительной деятельности участников; во-вторых, смыслопередача выполняет *генеративную* функцию, иницируя порождение новообразований в индивидуальной мыслительной деятельности партнера, что приводит к изменению его психологической ситуации, ценностно-смыслового содержания сознания и позднее преобразует его жизненный мир; в-третьих, смыслопередача выполняет собственно *коммуникативную* (передаточную) функцию, передавая отраженные каждым участником психологические качества». Поскольку профессиональное мышление психолога-исследователя несводимо к индивидуальным особенностям его мыслительной деятельности, а несет в себе систему ценностно-смысловых образований, транслируемых наукой, соответствующий категориальный аппарат, способы анализа и интерпретации подлежащих оценке фактов, его исследовательская деятельность не может быть охарактеризована только как совокупность субъективных представлений и персонально выработанных в личном опыте оценочных конструктов. Психолог-исследователь выступает как носитель коллективного научного сознания, соучастниками его мыслительного процесса незримо выступают основатели научных подходов, авторы разделяемых им научных теорий, его коллеги, союзники и оппоненты.

В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский [13] отмечают, что для психологических систем характерно действие принципа «порождающего эффекта взаимодействия»: в процессе развертывания взаимодействия имеет место эффект порождение нового, который представляет собой результат взаимопроникновения взаимодействующих субъектов. Мы поддерживаем мнение, высказанное А.К. Белоусовой, согласно которому «существует большой и еще не вскрытый пласт психологической науки, требующий новых идей, средств для изучения того, как организуется совместное с другими бытие человека в мире, как регулируется и детерминируется общение, деятельность и взаимодействие людей, как функционирует и развивается общность, преобразуясь в *совмещенную* систему, становящуюся *общей* для участников» (курсив цитируемого автора) [4, с. 9]. Психолог-исследователь с особенностями его познавательного процесса, специфическими способами оценки и интерпретации научных фактов, реализуемыми им оценочными шкалами-конструктами, представляет собой такую совмещенную психологическую систему. Под влиянием изучения научных теорий и взаимодействия с коллегами происходит становление его профессионального сознания. Как отмечает А.К. Белоусова, «в рамках функционирования совмещенных психологических систем происходит личностное развитие каждого участника, опосредованное процессами *персонализации* – передачи своих ценностей партнерам, и *персонификации* – ассимиляции транслируемых ценностей, что выступает основанием повышения *потенциала самореализации* участников» [2, с. 17].

Проиллюстрируем возможность применения техники репертуарных решеток как метода углубления теоретической рефлексии в психолого-педагогическом исследовании на примере изучения такого профессионально значимого качества личности учителя, как педагогическая ответственность.

Феномен педагогической ответственности представлен в специальной литературе преимущественно в описательном, содержательно-функциональном плане. Недостаточно охарактеризованы технологические

аспекты реализации этого важнейшего профессионального качества, отражающие (при его наличии) профессиональные умения и способности. Рассмотрим взгляды некоторых исследователей, характеризующих педагогическую ответственность.

С.С. Быкова [6] рассматривает педагогическую ответственность как профессионально-личностное качество, которое реализуется в ценностном отношении к профессиональному труду, к другим людям и самому себе; включает нравственный и правовой компоненты, регулирующие поведение и деятельность педагога. Составляющими нравственного компонента выступают система ценностных ориентиров, в частности – ценностное отношение к ученику, воспитаннику, профессии; готовность и способность следовать нравственным нормам в педагогическом труде. Составляющими правового компонента выступают потребность в приобретении и углублении правовых знаний, готовность осуществлять педагогическую деятельность в рамках правового поля, строить межличностные отношения, согласуя свое поведение с действиями других субъектов права.

С.М. Куницина [14] определяет ответственность как качество личности, обуславливающее выбор в деятельности с учетом его прогнозируемых результатов, личностный механизм контроля, способность отвечать за свои действия перед государством, обществом, самим собой. В структуре педагогической ответственности вычлняются следующие компоненты: информационно-когнитивный (знание прав, обязанностей, моральных норм, правил поведения), мотивационно-ценностный (нравственные мотивы и сознательные регуляторы поведения), операционально-деятельностный (принятие решений в конкретных ситуациях с учетом последствий), эмоционально-волевой (эмоционально-волевое сопровождение ответственного поведения), оценочно-корректировочный (анализ и корректировка действий при неудовлетворительной их оценке).

Т.К. Волкова [7] характеризует педагогическую ответственность как интегративное качество личности, подразумевающее готовность и способность педагога предвидеть последствия своих профессиональных действий и отвечать за них перед внешними (коллеги, школьники, их родители, общество в целом) и внутренними (совесть) инстанциями. Критериями профессиональной ответственности учителя выступают: осознание себя в качестве субъекта внешнего контроля и самоконтроля, поиск в своих действиях причин изменений педагогической реальности, самостоятельный выбор методов и технологий при решении педагогических проблем, сознательный критериев, характеризующих результативность деятельности.

Е.И. Алферова [1] представляет педагогическую ответственность как метапрофессиональное личное качество учителя, детерминирующее высокую степень профессиональной и субъектно-личностной продуктивности, которое характеризуется направленностью на ответственное достижение социально значимого результата в профессиональном труде и субъективно значимых личностных достижений (самовоспитание определенных качеств, творческая самореализация). В составе педагогической ответственности выделяются мотивационно-смысловой и регуляторно-динамической компоненты, сформированность которых связана с интернальностью личности. Составляющими развитой ответственности являются социоцентрическая направленность, регуляторная активность, общая эргичность, стеничность эмоциональных переживаний, когнитивная зрелость (осмысленность), предметная результативность.

Е.Ю. Богатская [5], как и Е.И. Алферова, подчеркивает, что базовым личностным образованием, характеризующим профессиональную ответственность, является интернальность – внутренний локус контроля. В структуру ответственности автор включает осознание специалистом свободы выбора, значимость для него выбора решений и действий, реализацию приемов и навыков самоконтроля.

А.Т. Мухаметшин [18] рассматривает профессиональную ответственность как реализацию специалистом морально правового отношения к выполнению нравственного долга и профессиональных обязанностей на базе предвидения и учета вероятных результатов и последствий деятельности. Автор вычлняет внешнюю и внутреннюю формы ответственности: возложенный на профессионала контроль над процессом и результатами труда и основанная на чувстве долга саморегуляция профессиональных действий субъектом.

А.К. Маркова [15] специально не характеризует понятие «педагогическая ответственность», но в контексте ее подхода к исследованию профессиональной компетентности учителя очерчивается характеристика ответственного учителя, которому свойственны педагогическая наблюдательность, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическая рефлексия, сформированность разных групп педагогических умений, в том числе, таких: «умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные; ... умение предвидеть близкие и отдаленные результаты педагогических задач» [15, с. 18]. А.К. Маркова выделяет три подгруппы педагогических умений, раскрывающих аспекты «чему учить», «кого учить», «как учить». По нашему мнению, реализация этих умений отражает действенный план проявления педагогической ответственности, предполагающий не просто указание черт, описывающих составляющие педагогической ответственности, а характеристику их реализации в конкретных педагогических действиях.

Подход А.К. Марковой разделяет и развивает Л.М. Митина [15; 16], включившая ответственность в число 55 ведущих свойств личности учителя и выделившая группы свойств, отражающих каждое качество. Л.М. Митина специально выделяет еще одну группы педагогических умений: «кому учить», акцентируя значимость для ответственного учителя рефлексии и совершенствования собственных профессиональных качеств. Автор подчеркивает значимость некоторых качеств, характерных для ответственных и высокоэф-

фективных учителей, в том числе – таких качеств, как «забота об учениках, убежденность в способностях всех учеников, стремление к профессиональному росту» [16, с. 22]. В структуре профессиональной компетентности Л.М. Митина выделяет три подструктуры: деятельностную, коммуникативную и личностную [17, с. 75]. Эти подструктуры могут быть вычленены также при характеристике содержания понятия «педагогическая ответственность».

В наших исследованиях [8; 9, 10 и др.] акцентируется значимость обеспечения высокой результативности педагогической деятельности как характеристики педагогической ответственности, необходимость технологизации педагогического труда как условия обеспечения гарантированного результата, недопустимость манипулятивных искажений в структуре педагогической деятельности. Выделяются основные признаки манипулятивного характера педагогической деятельности, имеющие место при недостаточно ответственным подходе учителя к работе: неконкретность, размытость представления целей и результатов, а соответственно – и подлежащих контролю сторон; преобладающая ориентация на процессуальные, а не результативные, моменты деятельности или на ограниченный круг результативных параметров эффективности; нивелировка недостатков или обоснование их неизбежности; формализация процесса деятельности, ее контроля и оценки. В частности, проявления педагогической ответственности рассматриваются на примере оценочной деятельности учителя [10], на примере реализации педагогом здоровьесберегающего подхода в образовании [8].

Мы представили некоторые подходы к характеристике профессиональной (в частности – педагогической) ответственности в педагогических [5; 6; 7; 14; 18] и психологических [1; 8; 9; 10; 15; 16; 17] исследованиях. Рассмотрим далее возможности применения техники репертуарных решеток для анализа психологического содержания понятия «педагогическая ответственность».

Выберем в качестве элементов для шкалирования обобщенные группы учителей, работающих с разными категориями учащихся, а в качестве конструкторов – особенности реализации структурных компонентов педагогической деятельности. Мы выбираем семь элементов: 1) учитель, работающий в школе раннего развития; 2) учитель первого класса; 3) учитель второго класса; 4) учитель третьего класса; 5) учитель четвертого класса; 6) учитель пятых-восьмых классов; 7) учитель старших классов. Такой выбор элементов был обусловлен задачей исследования, предполагающей изучение специфики педагогической ответственности у учителей начальных классов: элементы по данной категории педагогов представлены отдельно для рефлексии специфики работы с младшими школьниками, обучающимися в разных классах. Понятие «педагогическая деятельность» также в целях исследования конкретизируем и рассмотрим один из видов педагогической деятельности – воспитательную.

Конструкторы будем выделять с помощью последовательного метода сравнения «триад» [20, с. 47-48]. Триады по порядку выбираются из списка элементов, после трех элементов и работы с ними первый из этих элементов заменяется новым. Сравнивая элементы триады, мы каждый раз выделяем качество, по которому можно отметить сходство двух элементов триады в противовес третьему, на основании чего строится полярная шкала.

Так, сравнивая элементы 1, 2, 3, мы группируем первые два элемента по признаку «выраженный самоконтроль и самооценка педагогом роли личностного фактора в воспитательном воздействии» в противовес третьему элементу, для которого предполагается «менее выраженный самоконтроль и самооценка личностного фактора». По первой триаде элементов составляются также другие диады, противостоящие третьему элементу. Так, элементы 1 и 3 группируются по признакам «повышенная чувствительность к изменениям» (педагогическая наблюдательность по отношению к динамике результатов воспитательного влияния), «оценка сформированности возрастных новообразований» в противовес элементу 2 (учитель первого класса), для которого предполагаются полярные качества: «менее выраженная чувствительность к изменениям», «отсутствие направленности на анализ возрастных новообразований». Группировка элементов 2 и 3 в противовес элементу 1 порождает новый конструктор: «поиск новых методов работы с учетом возрастных особенностей» – «универсальность методов воспитательного воздействия без специального учета возрастной специфики». Далее триады составляются из элементов в следующем порядке: 2, 3, 4; затем 3, 4, 5 и т.д.; выделяются пары элементов триад, имеющие общность по каким либо признакам и противопоставляются третьему элементу.

Выделяя конструкторы, мы обратили внимание на то, что многие из них характеризуют структурные компоненты воспитательной деятельности учителя. Разделяя деятельностный подход А.К. Марковой при организации психолого-педагогического исследования, мы предположили, что, исчерпав разные случайные сочетания элементов, мы можем подбирать триады целенаправленно, специально соотнося их со структурными компонентами воспитательной деятельности. В качестве элементов были выделены следующие компоненты воспитательной деятельности учителя: 1) актуализация мотивов, 2) опережающий самоконтроль и самооценка, 3) целеполагание, 4) планирование деятельности, 5) реализация запланированных действий, 6) реализация непредвиденных действий, 7) регуляция коммуникативного процесса в системе «учитель – ученик», 8) реализация действия личного примера, 9) поэтапная оценка, 10) поэтапный самоконтроль и самооценка, 11) итоговая оценка и самооценка, 12) коррекция и совершенствование деятельности.

Содержательный подбор триад может осуществляться по разным признакам. Например, триада 2, 10, 11 характеризуют виды самоконтроля и самооценки, а также релевантность деятельности в целом или ее отдельным этапам. Триада 7, 8, 12 может отражать направленность педагога на самовоспитание качеств, обеспечивающих технику воздействия личным примером. Триада 2, 3, 12 помогает выделить полярный конструкт «построение системы работы – подготовка отдельных мероприятий без увязывания их в систему работы (педагогика мероприятий)». Триада 3, 4, 11 позволила выделить конструкт «наличие критериев оценки воспитанности – нечеткое представление критериев оценки воспитанности». На основе триады 3, 4, 12 может быть выделен конструкт «конкретизация целей – оперирование неконкретными, неуточненными в отношении результативности планами».

Полученные в результате развернутой рефлексии проявления педагогической ответственности конструкты мы укрупнили их, соединив близкие по значению оценочные шкалы, и сгруппировали по четырем уровням, характеризующим педагогическую ответственность учителя-воспитателя: самовоспитательный (19 конструктов), личностный (24 конструкта), системно-деятельностный (20 конструктов), операционально-деятельностный (27 конструктов).

Конструкты самовоспитательного уровня отражали, в частности, такие проявления профессиональной ответственности (выделим положительный полюс в конструктах), как потребность в нравственном самосовершенствовании, стремление соответствовать ожиданиям учащихся, стремление демонстрировать единство слова и дела, потребность в развитии профессиональных способностей, развитие импровизационных способностей, быстрая обучаемость (гибкость перестройки личности). В числе выделенных конструктов личностного уровня – пунктуальность, организованность, старательность, исполнительность, оптимизм, эмпатийность, стремление к максимальному личностному вкладу («если не я, то кто же»), критичность, бдительность, педагогическое воображение, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, целеустремленность, настойчивость и другие. Примерами конструктов системно-деятельностного уровня могут быть следующие: «управляемость – импульсивность», «обдуманность – стихийность», «конкретизация целей – оперирование неуточненными планами», «планирование с запасом (на случай непредвиденных обстоятельств) – жесткое планирование», «максимальная самоотдача в деятельности – сбережение личностных ресурсов». Приведем также некоторые примеры конструктов операционально-деятельностного уровня: «детальное планирование - диффузное планирование», «предварительно рефлектируемая обратная связь – ситуативно рефлектируемая обратная связь», «контролируемое обеспечение техники педагогического воздействия – контролируемое обеспечение преимущественно содержания педагогического воздействия», «опора на субъективные параметры при оценке воспитанности – опора на объективные параметры, данные объективных исследований».

Мы продемонстрировали на примере качества «педагогическая ответственность» некоторые возможности углубления педагогической рефлексии психолога-исследователя с помощью техники репертуарных решеток.

Поскольку, как отмечалось выше, психолога-исследователя, реализующего определенный научный подход, можно рассматривать как носителя коллективного научного сознания, даже субъективно выделяемые им оценочные шкалы представляют собой, в некоторой мере, продукт коллективной научной мысли. Применение даже упрощенных вариантов создания конструктов (например, с помощью метода «лестницы» [20, с. 50-51]) предусматривает выражение некоего собирательного мнения, а не просто частного мнения отдельного специалиста. Приведем пример составления «лестницы» при порождении конструктов самовоспитательного уровня по критерию «педагогическая ответственность в воспитательной деятельности» (укажем положительные полюса каждого конструкта). Что значит педагогическая ответственность учителя в воспитательной деятельности?: реализация потребности в нравственном самосовершенствовании; «что это значит?»: неудобно не соответствовать тому, чему учишь других > критическая оценка собственного поведения, отношения к делу > тревога по поводу возможности несоответствия слова и дела > стремление соответствовать ожиданиям учащихся и той высокой планке, которую они задают учителю > развитие профессиональных способностей > чтобы все способности проявлялись на высоком уровне (организаторские, перцептивные, коммуникативные, артистические, творческие и т.д.) > критичность и развитие неразвитых способностей > пристрастность, строгость в оценке степени самореализации > неудовлетворенность достигнутым уровнем развития профессиональных способностей > достижение удовлетворенности достигнутым уровнем > поиск оригинальных путей в работе.

Материал, полученный в процессе выделения оценочных шкал по интересующему качеству на основе применения техники репертуарных решеток, подлежит дальнейшей систематизации, критическому осмыслению и переработке. В рамках данной техники, например, по конструктам, соответствующим каждому из выделенных уровней, можно составить имплицативные решетки, помогающие выявить связь каждого конструкта с другими конструктами и сгруппировать их. Имплицативная решетка позволяет также подсчитать ранги импликаций (вовлеченности в другие конструкты) по каждому конструкту и выявить главные (в терминологии Дж. Келли [12], «ядерные») конструкты. Так, имплицативная решетка, отражающая конструкты самовоспитательного уровня в нашем исследовании, показала, что наибольшее число связей с другими конструктами проявилось у таких, как «поиск оригинальных путей в работе» и «педагогическая рефлексия с

целью выявления точек роста». Достаточно много импликаций дали такие конструкты, как «потребность в нравственном самосовершенствовании», «потребность в развитии профессиональных способностей», «неудовлетворенность достигнутым уровнем работы».

В данной статье мы стремились показать возможности применения техники репертуарных решеток для углубления теоретической рефлексии психологом-исследователем изучаемых проблем на примере анализа феномена педагогической ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферова, Е.И. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления : дисс. ... канд. психол. н.: 19.00.07 / Елена Ивановна Алферова.– Тобольск, 2010. – 215 с.
2. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности : монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002. – 360 с.
3. Белоусова, А.К. Смыслопередача и ее роль в образовании совмещенной психологической системы / А.К%. Белоусова // Сибирский психологический журнал. – 2004. – № 20. – С. 22-27.
4. Белоусова, А.К. Принципы изучения совмещенной психологической системы // Российский психологический журнал. – 2006. – Том 3. – № 2. С. 7-21.
5. Богатская, Е.Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Юрьевна Богатская. – Ростов-на-Дону, 2005. – 202 с.
6. Быкова, С.С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 49-53.
7. Волкова, Т.К. Педагогическое сопровождение роста личностно-профессиональной ответственности учителя : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Константиновна Волкова. – Хабаровск, 2009. – 215 с.
8. Ефремова, О.И. Психология профессиональной деятельности и личности учителя: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – Таганрог: Изд-во ТГПИ имени А.П. Чехова, 2012. – 300 с.
9. Ефремова, О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя: Монография. – Таганрог: Изд-во ТГПИ имени А.П. Чехова, 2013. – 172 с.
10. Ефремова, О.И. Мифологизация функций педагогической оценки как средство психологического манипулирования в деятельности учителя // Психология обучения. – 2016. – №12. – С. 80-95.
11. Калининская, Е. М. Возможности применения методики «Техника репертуарных решеток» Дж. Келли в различных областях психологической науки и практики // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 191-193. – URL <https://moluch.ru/archive/24/2499/> (дата обращения: 23.04.2018).
12. Келли, Дж. Теория личности: психология личностных конструктов : монография. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
13. Ключко, В.Е., Галажинский, Э.В. Самореализация личности: системный взгляд : монография / Под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 154 с.
14. Куницина, С.М. Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Михайловна Куницина. – М., 2008. – 178 с.
15. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
16. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
17. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
18. Мухаметшин, А.Т. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущего специалиста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Александр Тагирович Мухаметшин. – М., 2010. – 185 с.
19. Похилько, В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.
20. Франселла, Ф., Баннистер, Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

Р.В. Зарубина, Б.Г. Дронов

К ВОПРОСУ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье охарактеризована актуальная проблема современного образовательного процесса – сохранение и укрепление здоровья школьников. Описаны основные педагогические условия, способствующие здоровому образу жизни школьников.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая образовательная среда, педагогические условия.

R. V. Zarubina. B. G. Dronov

TO PRESERVE AND STRENGTHEN THE HEALTH OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article describes the actual problem of the modern educational process – the preservation and strengthening of health of schoolchildren. The basic pedagogical conditions promoting a healthy lifestyle of schoolchildren are described.

Key words: health, healthy lifestyle, health-saving educational environment, pedagogical conditions.

В последние годы в нашей стране складываются непростые социально-экономические условия для жизни. В связи со сложившейся ситуацией укрепление здоровья населения является одной из основных задач, которые государству необходимо решить в первую очередь.

Сохранить и укрепить здоровье людей в современной России при создавшихся экономических и социальных условиях задача довольно трудная. Особенно озабочены здоровьем школьников педагоги, а не только врачи, так как в настоящее время обозначилась проблема в том, что у нас в стране обозначилась проблема ухудшения здоровья детей. По данным пресс-службы Роспотребнадзора за 2018 год, число абсолютно здоровых детей в России не превышает 12% [7]. Более чем 50% школьников страдают хроническими заболеваниями. Поэтому, одной из злободневных задач современной школы научить детей бережно относиться к своему здоровью, начиная с детского сада.

Основываясь на результатах исследований, можно говорить о том, что у нас растёт нездоровое поколение. Только 10% учеников, закончивших школу здоровы, 40% детей с хроническими болезнями, среди них 30% это те заболевания, которые не дают возможность выпускникам выбрать понравившуюся профессию [5].

Наше государство должно всячески помогать и содействовать школе, так как здоровые дети, это основа существования нашего государства. В России насчитывается около 14 млн. школьников. Задача сохранения и укрепления их здоровья решается на уровне Правительства. Формирование у учащихся ценностей образа жизни является основным стратегическим приоритетом преобразования системы образования.

Вопросами формирования личности здорового ребёнка занимались такие учёные, как П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, И.И. Брехман, В.А. Сухомлинский и другие. В 70-80 годах XX века начали разрабатывать здоровьесберегающие программы, в которые было вложено много труда, но, к сожалению, они не дали ожидаемых результатов (Сериков Г. Н., Янсон Ю.А.). В 1990-х годах стали много писать о воспитательно-оздоровительной направленности образовательного процесса (М.М. Безруких, Ю.П. Лисицын). Также появились работы по гигиене, валеологии, о факторах риска для здоровья детей при обучении в школе (Н.К. Смирнов, Билич Г. Л., Назарова Л. В.).

Современными учёными затрагивается проблема факторов образовательного процесса, негативно влияющих на здоровье учащихся. О повышении учебной нагрузки говорят Л.Р. Аветисян, С.Г. Кочарова. Педагогические проблемы здоровья затрагиваются в статье М.В. Адамовой, В.Д. Ловицкого. Вопросы в области охраны здоровья детей изложены в работе А.А. Баранова, Ю.Е. Лапина.

В настоящее время в российских школах ведутся активные прогрессивные изменения, внедряются новые формы обучения, происходит информатизация учебно-воспитательного процесса, а уровень здоровья учащихся остаётся низким. В Законе «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (ФЗ №52 от 30.03.1999 (ред. от 03.08.2018)) [11] говорится о допустимой опасности для подрастающего организма в школах с увеличением учебной нагрузки. В связи с этим увеличивается количество детей, которые находятся в стрессовом состоянии, а также подвержены невротизации. Это приводит к росту распространённости болезней среди школьников.

Причин снижения уровня здоровья детей много, и одной из основных, раньше называлась плохая экологическая ситуация в некоторых регионах нашей страны. Сейчас нельзя не сказать о нервно-психических нагрузках школьников, снижении уровня жизни родителей, и конечно, наследственности. Большой процент детей рождается в неблагополучных семьях, страдающих алкоголизмом и наркоманией. Поэтому дети уже рождаются с патологиями.

Придя в школу, такие дети уже отстают в развитии, а увеличение умственных, психоэмоциональных и физических затрат, отрицательно сказывается на их физическом и психическом здоровье. В статье 7 «Закона об охране здоровья граждан» ФЗ № 323 от 21.11.2011 г. говорится, что охрана здоровья детей провозглашена государством основным и необходимым условием физического и психического развития растущего поколения [9].

Учителя понимают, как важно, чтобы школьники росли здоровыми, поэтому в общеобразовательных учреждениях проводится работа по сбережению здоровья учащихся. Одной из основных форм работы используются такие, как лекции и беседы.

Администрация МБОУ лицея № 4 г. Таганрога совместно с учителями физической культуры, безопасности жизнедеятельности, классными руководителями ищут наиболее действенные пути по организации здоровьесберегающей жизни детей в школе. Особенно остро стоят вопросы перегрузки учебного процесса и снятия утомляемости школьников. Чтобы школьники были здоровыми, спешили в школу и хотели учиться, и при этом им было комфортно и интересно, от учителей требуется особый подход в обучении и воспитании. Для этого необходима слаженная работа всего коллектива школы.

Рассмотрим основные направления работы школы по здоровьесбережению: обучающее; воспитывающее; спортивно-оздоровительное; профилактическое; исследовательское; организационное; диагностическое; консультативно-просветительское.

В 41 статье ФЗ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что в рамках охраны здоровья школьников необходимо систематическое прохождение ими профилактических медицинских осмотров и диспансеризации [10].

В лицее МБОУ №4 г. Таганрога во исполнение вышеназванного закона не только проходят медицинские осмотры, но и исследуют и оценивают состояние здоровья учащихся в процессе учебы. Частота острых заболеваний в течение года в лицее представлена в следующей таблице (См. Таблицу 1.1).

Таблица 1.1.

Частота острых заболеваний в течение года

Год	Общее количество учащихся	1-4 классы		5-9 классы		10-11 классы		Количество случаев заболеваний на 1000 чел.			
		Кол-во уч-ся	Заболеваний	Кол-во уч-ся	Заболеваний	Кол-во уч-ся	Заболеваний	1-4 кл.	5-9 кл.	10-11 кл.	Итого
2017	835	250	305	362	296	223	109	1886	1110	1440	4436
2018	824	248	261	358	292	218	103	1656	1105	1200	3961

Распределение учащихся по группам здоровья в 2017-2018 г. в лицее представлена в следующей таблице (См. Таблицу 1.2).

Таблица 1.2.

Распределение учащихся по группам здоровья в 2017-2018 г.

Степень образования	Количество учащихся	Группа здоровья			Дети инвалиды	Обучающиеся на дому
		1	2	3		
1-4 классы	248	45	193	10	-	2
5-9 классы	358	72	278	8	5	7
10-11 классы	218	60	152	6	-	-

Исследование говорит о том, что число здоровых школьников в лицее МБОУ №4 г. Таганрога не растёт, а уменьшается. На это влияет огромное количество условий. Это экологическая обстановка в нашем городе, нарастание учебной нагрузки, образ жизни детей, рацион питания, качество оказания медицинских услуг и другие.

В МБОУ лицее №4 г. Таганрога проводятся организационные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья обучающихся и педагогов, в коллективе создан благоприятный психологический климат.

В следующей таблице (См. Таблицу 1.3) показаны внеклассные мероприятия и родительские собрания по ЗОЖ, которые проводились в 8 «Б» классе МБОУ лицея №4 г. Таганрога.

Таблица 1.3

Внеклассные мероприятия и родительское собрание в 8 «Б» классе по ЗОЖ

№	Тип мероприятия	Тема мероприятия	Цели мероприятия	Задачи мероприятия
1.	Родительское собрание	«Здоровье ребенка в руках взрослых!»	Пропаганда здорового образа жизни	<ul style="list-style-type: none"> показать родителям огромное значение занятий физкультурой и спортом; формировать у родителей потребность вовлечения детей в занятия физкультурой и спортом; спланировать совместную деятельность родителей и учащихся по формированию здорового образа жизни;
2.	Спортивное мероприятие	«Единый день здоровья»	Формирование у учащихся основ здорового образа жизни, использование упражнений соревновательного характера, как средство укрепления здоровья и развития творческой самостоятельности	<ul style="list-style-type: none"> Укрепить устойчивый интерес и вовлечь учащихся в процесс системных занятий физической культурой и спортом; совершенствовать двигательные качества учеников при помощи спортивных упражнений соревновательного характера; провести профилактику курения, алкоголизма и наркомании; развить интерес к самостоятельным занятиям физической культурой, а также к формам активного отдыха и досуга; воспитать чувство коллективизма,

				взаимоподдержки и товарищества в спортивной соревновательной борьбе.
3.	Спортивное мероприятие	«Большие гонки»	Привлечение учащихся к систематическим занятиям спортом и ведению здорового образа жизни посредством физкультурно-массовых мероприятий.	<ul style="list-style-type: none"> • Развить лидерские качества и умения соразмерять возможности каждого участника с выполнением задач определенного курса; • развить межличностные отношения в разновозрастных командах; • сформировать умение применять на практике приобретенные двигательные навыки, полученные в ходе уроков физической культуры и дополнительных занятий в секциях; • воспитать чувство ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих.
4.	Обще-лицейское мероприятие	«Вредным привычкам – Нет! Здоровому образу жизни – Да!»	Пропаганда здорового образа жизни, воспитание культуры поведения и чувства коллективизма.	<ul style="list-style-type: none"> • Продемонстрировать вред, который наносится при употреблении наркотиков, алкоголя и табака на здоровье человека; • развить кругозор и творческую активность учащихся.

Нами был проведен небольшой эксперимент с учащимися 8 «Б» класса в МБОУ лицей №4 г. Таганрога. Учащимся необходимо было ответить на несколько вопросов анкеты. Им было предложено из приведенного перечня условий, способствующих сохранению здоровья, выбрать и отметить четыре наиболее важных для них. Это: хорошая наследственность; хорошие экологические условия; выполнение правил здорового образа жизни (режим, зарядка и т.д.); возможность консультации и лечения у хорошего врача; знания о том, как заботиться о своем здоровье; отсутствие физических и умственных перегрузок; регулярные занятия спортом.

Благодаря полученным данным, мы смогли провести оценку роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья.

В 8 «Б» классе 15% учеников набрали по 6 баллов (ими было выбрано по 3 правильных ответа из трех: выполнение правил ЗОЖ; знания о здоровье; регулярные занятия спортом). 70 % учеников набрали по 4 балла (ими было выбрано по 2 правильных ответа из трех: выполнение правил ЗОЖ; регулярные занятия спортом). 15 % учеников – по 2 балла (ими был выбран всего один правильный вариант из трех). Таким образом, четверо учащихся понимают роль активности в сохранении и укреплении здоровья, 12 учащихся недостаточно понимают роль активности в сохранении и укреплении здоровья; четыре ученика не понимают роли активности в сохранении и укреплении здоровья (См. Рис.1.1).

Как было установлено в ходе обработки данных, в 8 «Б» классе отсутствует понимание роли поведенческой активности в сохранении и укреплении здоровья.

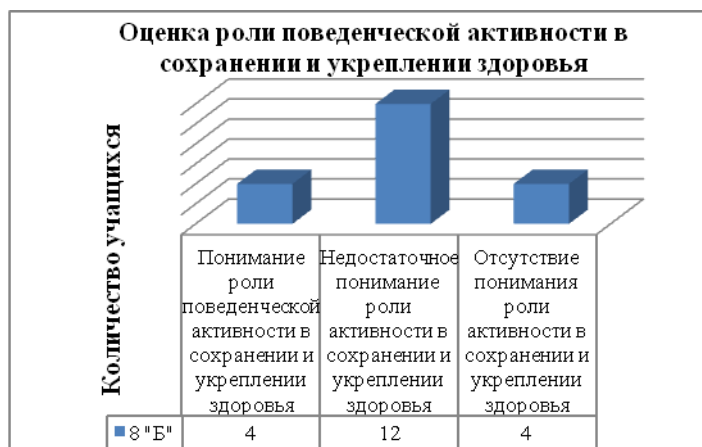


Рис. 1.1. – Диаграмма результатов понимания роли поведенческой активности в сохранении и укреплении здоровья в 8 «Б» классе.

Как было установлено в ходе обработки данных, в 8 «Б» классе отсутствует понимание роли поведенческой активности в сохранении и укреплении здоровья.

В следующем вопросе в предоставленной ученикам анкете предлагалось выбрать, что из перечисленного (утренняя зарядка, пробежка; завтрак; обед; ужин; прогулка на свежем воздухе; сон не менее 8 часов; занятия спортом; душ, ванна) и как часто (ежедневно; несколько раз в неделю; очень редко) присутствует в их распорядке дня.

Критериями оценивания были следующие:

- 10-1 – полное соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ;
- 8-9 – неполное соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ;
- 6-7 и меньше – несоответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ;
- менее 5 – нет правильного распорядка дня.

В 8 «Б» классе 55 % учащихся набрали по 11 баллов, 30 % детей – по 9 баллов, 10 % учащихся получили по 6 баллов и 5 % набрали 3 балла. Таким образом, 2 ученика выполняют распорядок дня, что соответствует требованиям ЗОЖ, 15 учеников 8 «Б» класса не всегда соблюдают распорядок дня, 3 человека вообще его не соблюдают, и у одного учащегося нет правильного распорядка дня. Более наглядно соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ можно увидеть на следующем рисунке (См. Рис.1.2)

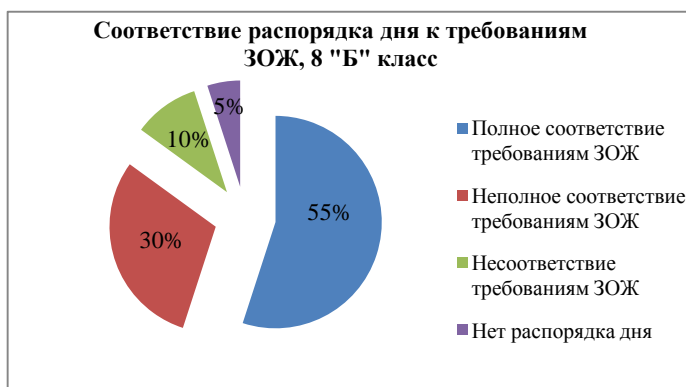


Рис. 1.2. – Диаграмма показателей 8 «Б» класса соответствия распорядка дня требованиям здорового образа жизни

Следующей показателем, который мы исследовали – отношение учащихся к информации о здоровье. Для оценки данного показателя ученикам предлагалось на вопрос «Как вы относитесь к информации о том, как заботиться о здоровье?» ответить с помощью выбора одного из 4 предложенных им вариантов ответа. Очень интересна и полезна (4б); довольно интересна и полезна (3б); не очень интересна и полезна (2б); не интересна и не нужна (0 б).

При проведении анализа нами были получены следующие данные: в 8 «Б» классе 15% детей набрали 4 балла, 25 % детей набрало 3 балла, 2 балла набрали 35 % детей и 0 баллов получили 25 % детей.

В 8 «Б» классе считают очень интересной и полезной информацию о здоровье 3 человека, 5 человек показали, что она довольно интересна и полезна, 7 человек думают, что не очень интересна и полезна, и 7 учеников полагают, что информация о здоровье является не интересной и не нужной (См. Рис.1.3).



Рис. 1.3. – Диаграмма данных учащихся 8 «Б» класса об отношении к информации о здоровье

Детям необходимы знания о здоровье, так как они помогут им своевременно и гармонично развиваться и сохранить своё здоровье.

Следующий вопрос нашей анкеты способствовал выявлению показателя оценки учащимися личностной значимости мероприятий, проводимых в школе по формированию здорового образа жизни. Для проведения данной оценки ученикам предлагалось ответить, какие мероприятия по охране и укреплению здоровья проводятся в их классе, и какие из них они считают интересными и полезными (лекции, специальные уроки, показ видеofilмов, спортивные мероприятия, работа спортивных секций, тематические вечера).

После обработки результатов учащихся, нами было установлено, что в 8 «Б» классе по 10 баллов набрало 40 % учащихся, по 8 баллов у 30% учащихся, 20 % учеников получили по 6 баллов и 10 % – набрали по 4 балла. Это соответствует таким количественным показателям: 8 учеников указали на высокую значимость мероприятий по здоровому образу жизни, проводимых в школе, 10 учеников – на недостаточную значимость мероприятий, 2 человека – на низкую значимость мероприятий (См. Рис. 1.4).

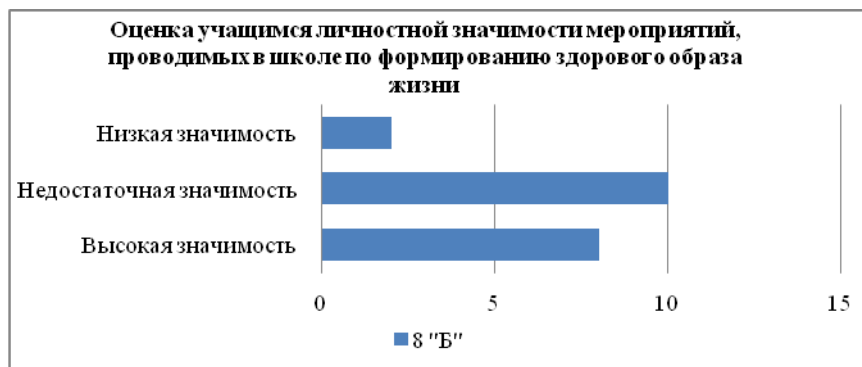


Рис. 1.4. – Диаграмма показателей учащихся 8 «Б» класса личностной значимости мероприятий, проводимых в школе по формированию здорового образа жизни

Благодаря проведенному нами анкетированию, мы увидели отношение учащихся к здоровому образу жизни и к своему здоровью в целом и установили, что уровень знаний детей о здоровье и ЗОЖ недостаточно высокий. Не смотря на то, что здоровье является важным фактором гармоничного развития детского организма, сохранять и укреплять своё здоровье сегодня умеет не каждый ребенок.

Ещё одним фактором невысокого уровня здоровья школьников является то, что дети не знают, что нужно делать, чтобы быть здоровым. Они не знают простых законов здоровой жизни, а так же, как не болеть и оставаться здоровыми долгие годы. На современных школьников действует огромное количество средовых факторов: большое количество информации, использование технических средств, компьютерные технологии. Без них сейчас невозможно обойтись в современной школе. Учащиеся тратят больше умственных, психоэмоциональных и физических усилий, чем дети 30 лет назад. Это сказывается на физическом и психическом здоровье школьников.

Забота о здоровье ребёнка это огромный труд не только для него, его родителей, но и для учителя. В связи с тем, что ученик как большую часть своего времени проводит в стенах школы, а потом выполняет домашнее задание, то его учебный день составляет от 10 до 14 часов в зависимости от возраста. Тут встаёт вопрос о гиподинамии, как серьёзной проблеме нынешних школ, которая ведёт к риску развития заболеваний. Советские школьники проводили свободное время, играя во дворах, на площадках, в скверах и парках, а современные дети за компьютерами. Происходит тенденция к понижению бытовой двигательной активности, не говоря уже о спортивной.

Вероятно, поэтому и пришло осознание того, что в сложившейся обстановке именно учитель может очень много сделать для здоровья школьника. Врач лечит ребёнка от полученного заболевания, а преподаватель формирует здоровый образ жизни ребёнка, тем самым занимается профилактикой заболеваний. И это обуславливает стратегию работы школы в решении вопроса здоровья учащихся.

Проанализировав факторы здоровьесбережения в образовательном пространстве, мы пришли к выводу, что успешность воспитания здорового школьника будет зависеть от того, насколько в школе будут:

- учтены особенности физического развития и умственной деятельности детей;
- разработана модель образовательного пространства, основанная на принципах здоровьесбережения;
- выявлены и реализованы педагогические условия, способствующие формированию у школьников установки на здоровый образ жизни.

Таким образом, педагогическая работа в школе должна быть скорректирована с учётом знаний школьников о здоровье и ЗОЖ, режима дня ребёнка, занятий спортом. Для профилактики заболеваний в школе необходимо проводить мероприятия по охране и укреплению здоровья. Учителям, совместно с родителями, необходимо соблюдать требования по организации безопасного труда и отдыха учащихся. Это

обеспечит высокую работоспособность школьников на протяжении всех уроков, сохранит и укрепит их здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисян, Л.Р. Изучение влияния повышенной учебной нагрузки на состояние здоровья учащихся / Л.Р. Аветисян, С.Г. Кочарова // Гигиена и санитария. 2001. – № 1. – С.48-49.
2. Адамова, М.В. Педагогические проблемы здоровья и медицинские задачи в педагогике / М.В. Адамова, В.Д. Ловицкий // Объединенный научный журнал. – М.: Изд-во «Тезариус», 2002. – №10. – С.32-34.
3. Баранов, А.А. Государственная политика в области охраны здоровья детей: вопросы теории и практика. Серия «Социальная педиатрия» / А.А. Баранов, Ю.Е. Лапин. – М.: Союз педиатров России, 2009. – 188 с.
4. Билич, Г. Л., Назарова, Л. В. Основы валеологии / СПб.: «Водолей», 1998. –560 с.
5. Онищенко, Г.Г. Безопасное будущее детей России. Научно-методические основы подготовки плана действий в области окружающей среды и здоровья наших детей / Г.Г. Онищенко, А.А. Баранов, В.Р. Кучма. – М.: ГУ НЦЗД РАМН, 2004. – 154 с.
6. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПКИПРО, 2002. – 114 с.
7. Роспотребнадзор назвал число абсолютно здоровых детей в России. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/20170913/1504653450.html> – Дата обращения 15.04.2019 г.
8. Сериков, Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург –Челябинск, 1999. – 242 с.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kodeks.systems.ru> – Дата обращения 15.04.2019 г.
10. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования. – № 3-4/2013. – С.10-159.
11. ФЗ №52 от 30.03.1999 (ред. от 03.08.2018 «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения») (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2018). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru>– Дата обращения 15.04.2019 г.
12. Янсон, Ю.А. Оздоровительные модели физического воспитания школьников/ Валеология. – 1997. – № 2. – С.24-28

О.С. Кардаильская, О.Н. Алейникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КАЧЕСТВЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме математического моделирования практико-ориентированных задач в школьном курсе математики, особое внимание уделено задачам экономической направленности, рассмотрена их классификация и основные математические модели.

Ключевые слова. Практико-ориентированные задачи, школьный курс математики, математическая модель, единый государственный экзамен.

O.S. Kardail'skaya, O.N. Aleynikova

THE USE OF MATHEMATICAL MODELING AS A BASIS FOR THE SOLUTION OF PRACTICAL ORIENTED MATHEMATICS PROBLEMS

Annotation. The article is devoted to the problem of mathematical modeling of practice-oriented problems in the school course of mathematics, special attention is paid to the problems of economic orientation, their classification and basic mathematical models are considered.

Keywords. Practice-oriented tasks, school mathematics, mathematical model, unified state exam.

Реалии современного подхода к процессу обучения в школе требуют от учителей умелого использования актуальных средств, методов и технологий в обучении.

В требованиях государственных образовательных стандартов прописана необходимость уметь решать задачи практико-ориентированного характера для выпускников школ, в частности отмечается, что «... в результате изучения предметной области "Математика и информатика" обучающиеся развивают логическое и математическое мышление, получают представление о математических моделях», а «предметные результаты изучения предметной области "Математика и информатика" должны отражать: формирование представлений о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления» [7].

В едином государственном экзамене (ЕГЭ) по математике также присутствуют практико-ориентированные задачи, в демоверсии контрольно-измерительных материалов (КИМ) профильного уровня за 2018 и 2019 год это задачи 1, 2, 10, и 17. На умение строить и исследовать математические модели реальных объектов и явлений направлены также задания № 4, 11 и 19 [3].

В аналитическом отчете за 2018 год особо отмечается, что «КИМ базового уровня ЕГЭ имеют выраженную практическую направленность»[3].

Анализ методических рекомендаций для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 позволил сделать вывод об общем повышении уровня знаний учащихся по

математике по сравнению с предыдущими годами, однако в нем подчеркивается, что «по-прежнему факторами, вызывающими ошибки, остаются недостаточный уровень понимания условия и вычислительные ошибки» [3, 5]. При этом отмечается «негативная тенденция: произошло снижение процента участников, набравших полный балл за задание 17 (экономическая задача)» [3, 14]. Анализ причин таких изменений приводит составителей аналитического отчета к следующим выводам: «На данный результат могло повлиять натаскивание, так как эта задача не поддерживается самостоятельной линией в программе курса и отрабатывается лишь при подготовке к экзамену... одной из причин снижения доли участников, набравших полный балл за задание 17 (экономическая задача), стало использование при подготовке к экзамену типовых заданий вместо систематического изучения курса и грамотного итогового повторения. Многие участники не прочитали полностью и внимательно условие задачи и допустили существенные ошибки, следуя «типовому алгоритму» [3,8, 14]. Все это говорит об актуальности выбранной проблемы исследования.

Охарактеризуем методологический аппарат исследования. В качестве объекта исследования в нашей работе выступает Практико-ориентированные задачи по математике в школьном курсе математики. Предметом исследования является использование математического моделирования как средства решения практико-ориентированных задач по математике, а целью – разработка методических рекомендаций по применению принципов использования математического моделирования как средства решения практико-ориентированных задач в процессе изучения курса математики в школе.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

1. На основе анализа педагогической и методической литературы уточнить понятие практико-ориентированной задачи, охарактеризовать требования к ним и рассмотреть методические условия применения;
2. Определить роль и место практико-ориентированных задач в учебном процессе;
3. Провести классификацию практико-ориентированных задач, рассматриваемых в школьном курсе математики по виду используемой в решении математической модели.
4. Рассмотреть особенности использования элементов математического моделирования при решении практико-ориентированных задач в ЕГЭ.
5. Разработать систему заданий, направленных на подготовку учащихся к успешному решению практико-ориентированных задач по математике.

При работе над первой из сформулированных задач было выявлено, что практико-ориентированная задача это «математическая задача, в содержание которой описана ситуация из окружающей действительности, в которой нужно найти наиболее выгодное решение, связанное с формированием практических навыков использования математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни» [6].

Как и решение любой сюжетной задачи, решение практико-ориентированной задачи проходит ряд основных этапов, таких как «анализ условия задачи, построение математической модели задачи, решение внутри математической модели задачи и интерпретация решения» [5, 112]. Наиболее сложным среди них является этап выбора и построения математической модели задачи, что подтверждается исследованиями методистов-математиков [2],[8].

При работе над третьей задачей исследования нами были проанализированы основные решаемые в школьном курсе математики задачи практико-ориентированного характера, при этом большинство решаемых задач приходится на представленные в таблице 1 математические модели.

Таблица 1.

Основные задачи практико-ориентированного характера, решаемые в школьном курсе математики

Сюжет практико-ориентированной задачи	Математическая модель
КПД, влажность, смеси веществ	Проценты
Сила, поршневой насос, рычаг, оптика, состав вещества	Пропорция
Различные формулы	Преобразование выражений
Сила, давление, мощность, энергия, состав веществ и смесей, экономическая задача, Архимедова сила	Линейные уравнения и неравенства
Задачи на движение	Системы уравнений
Задачи на движение и совместную работу	Квадратное уравнение Уравнения с двумя переменными
Электрические цепи, электрический ток, задачи на генотип	Элементы статистики и вероятности
генетика	Комбинаторика
Распределение населения по различным критериям, распределение ресурсов	Показательная функция, логарифмическая функция

Колебания, звуковые волны	Тригонометрия
Неравномерное движение, работа и энергия, идеальный газ, скорость химических реакций	Производная, интеграл

Обратимся к практико-ориентированным задачам, включенным в КИМ ЕГЭ профильного уровня. Как уже говорилось, это задачи 1,2,10,11 и 17.

Задача 10. Локатор батискафа, равномерно погружающегося вертикально вниз, испускает ультразвуковой сигнал частотой 749 МГц. Приемник регистрирует частоту сигнала, отраженного от дна океана. Скорость погружения батискафа (в м/с) и частоты связаны соотношением

$$v = c \cdot \frac{f - f_0}{f + f_0}$$

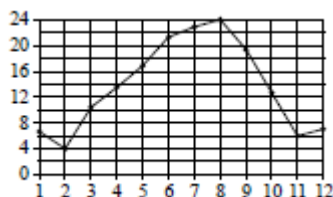
где $c = 1500$ м/с — скорость звука в воде; f_0 — частота испускаемого сигнала (в МГц); f — частота отраженного сигнала (в МГц). Найдите частоту отраженного сигнала (в МГц), если батискаф погружается со скоростью 2 м/с. [1]

В ней математическая модель уже дается в готовом виде, поэтому она не представляет для нас интереса.

Задача 1. По указанным времени отбытия из места отправления и времени прибытия в пункт назначения требуется определить время, проведенное пассажиром рейсового автобуса в пути.

	город	время
Место и время отправления	Ростов на Дону	23.45
Место и время прибытия	Волгоград	08.15

Задача 2. По изображенному на рисунке графику зависимости средней температуры от месяца года в городе N требуется определить количество месяцев, в которых средняя температура не превышала указанного значения (18°C).



Задача 11. В дневное время турист преодолевает один и тот же подъем в гору в 1,4 раза быстрее, чем ночью (в силу сниженной видимости ночью). При этом скорость подъема днем на 2,5 км/ч больше скорости ночного подъема. Определите скорость подъема туриста в гору в дневное время. [1]

Моделирование этих задач хоть и вызывает затруднение у учащихся, но оказывается посильным для более чем половины выпускников. Наиболее проблемной в плане решения оказывается так называемая экономическая задача.

задача 17. «25 января планируется взять кредит в банке на полгода в размере 2 млн рублей. Банк предъявляет следующие требования к возврату кредита:

- 1-го числа каждого месяца долг возрастает на r процентов по отношению к концу предыдущего месяца, где r — целое число;
- со 2-го по 14-е число каждого месяца заемщику необходимо погасить определенную часть долга;
- 15-го числа каждого месяца сумма долга не должна превышать размер, указанный в таблице.

Дата	15.01	15.02	15.03	15.04	15.05	15.06	15.07
Долг (в млн рублей)	2,0	1,2	0,8	0,6	0,4	0,2	0

Найдите наибольшее значение параметра r , при котором общая сумма выплат не превысит 2,4 млн рублей».

На официальном сайте ЕГЭ приводится такое решение этой задачи:

«По условию, долг перед банком (в млн рублей) на 15-е число каждого месяца должен уменьшаться до нуля следующим образом:

$$2; 1,2; 0,8; 0,6; 0,4; 0,2; 0.$$

Пусть $k = 1 + \frac{r}{100}$ тогда размер задолженности на начало каждого месяца составляет:

$$2k; 1,2k; 0,8k; 0,6k; 0,4k; 0,2k.$$

Значит, выплаты в первой части месяца задаются последовательностью:

$$2k - 1,2 ; 1,2k - 0,8 ; 0,8k - 0,6; 0,6k - 0,4 ; 0,4k - 0,2; 0,2k .$$

А суммарное значение выплат получается как:

$$2k(1+0.6+0.4+0.3+0.2+0.1)-2(0.6+0.4+0.3+0.2+0.1)=2(k-1)(1+0.6+0.4+0.3+0.2+0.1)+1=5.2(k-1)+1$$

В соответствии с требованием задачи сумма выплат не должна превышать 2,4 млн рублей, значит,

$$5,2(k - 1) + 1 < 2,4; 5,2 * \frac{r}{100} + 1 < 2,4; r < 7 \frac{9}{13}$$

По условию параметр r является целым числом, значит выбираем наибольшее целое решение данного неравенства — это число 7.» [1]

Таким образом, идея решения данной задачи состоит в следующем: необходимо установить закономерность уменьшения долга и составить функцию суммы выплат, которая линейно зависит от параметра k . Далее найти наибольшее целое решение линейного неравенства. Математической моделью данной задачи является линейное неравенство.

Задачи экономического содержания в КИМ ЕГЭ могут варьироваться, основные типы таких задач и их математические модели представлены на рисунке.

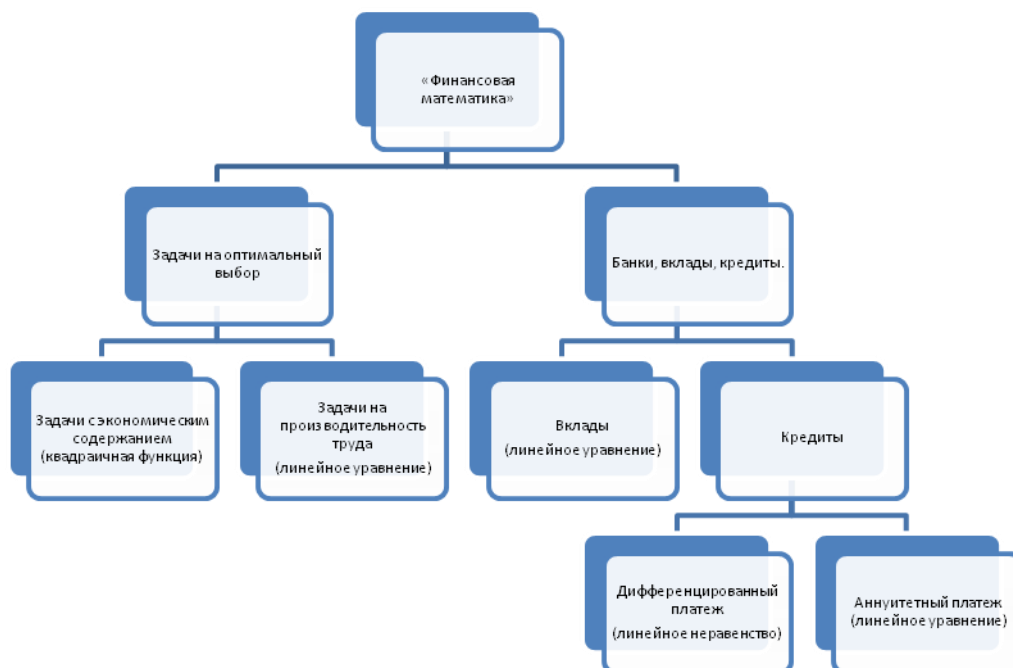


Рис.1 Задачи экономического содержания в КИМ ЕГЭ 2016-2019 г.

Приведем примеры задач каждого типа.

1. Задача на оптимальный выбор: В декабре 2015 года ставка по депозитам в банке «Вдохновение» составляла $x\%$ годовых, тогда как в 2016 года она составила $y\%$ годовых, причем известно, что $x + y = 40\%$. В декабре 2015 года вкладчик открыл счет в банке «Вдохновение», положив на него некоторую сумму. В декабре 2016 года, по прошествии года с того момента, вкладчик снял со счета шестую часть этой суммы. Укажите значение x при котором сумма на счету вкладчика в декабре 2017 года станет максимально возможной.
2. Задача на производительность труда: В двух цехах производят шурупы и винты. В первом цехе имеется 32 рабочих, каждый из которых готов работать 8 часов в день. При этом один рабочий за час производит 1 кг шурупов или 2 кг винтов. Во втором цехе трудятся 100 рабочих, каждый из которых готов трудиться 6 часов в день. При этом один рабочий за час производит 2 кг шурупов или 1 кг винтов. Оба цеха отправляют произведенные винты и шурупы на предприятие, где для нужд мебельного производства шурупы и винты фасуются в ящики, содержащие 2 кг винтов и 1 кг шурупов. При этом цеха договариваются между собой вести производство так, чтобы предприятие могло предоставить мебельной промышленности наибольшее количество таких ящиков. Сколько ящиков при таких условиях ежедневно сможет расфасовать предприятие?
3. Задача на вклады: Александр положил в банк 45 тысяч рублей под 12% годовых. В конце каждого из первых двух лет хранения после начисления процентов он вносил на счет одну и ту же дополнительную сумму. К концу третьего года после начисления процентов оказалось, что размер вклада увеличился по сравнению с первоначальным на 52%. Какую сумму Александр ежегодно вносил дополнительно?

4. -Аннуитетный платеж: В мае планируется взять кредит в банке на некоторую сумму при следующих условия его возврата:
- каждый январь долг возрастает на 28% по сравнению с концом предыдущего года;
 - с февраля по июнь каждого года необходимо выплатить часть долга, равную 38 542 691 рубль.

Какую сумму планируется взять в банке, если известно, что кредит будет полностью погашен тремя равными платежами (то есть за три года)?

5. Дифференцированный платеж: 10 февраля банк предоставил клиенту шестимесячный кредит на развитие бизнеса, при этом был составлен следующий график его погашения:

Дата	15.02	15.03	15.04	15.05	15.06	15.07	15.08
Долг (в процентах от кредита)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	0%

28 числа каждого месяца, начиная с февраля, сумма долга возрастала на 6%, а оплата процентов по кредиту и самого остатка кредита осуществлялась с 1 по 15 число каждого месяца, начиная с марта. Укажите процент переплаты по кредиту при таких условиях кредитования.

Очевидно, что для успешного решения экономической задачи на едином государственном экзамене выпускник должен иметь хотя бы общее представление о типе задачи и соответствующей математической модели. При этом заметим, что с основные типы математических моделей встречаются школьникам на протяжении всего курса обучения математике в школе, и большинство школьников свободно оперируют ими, оказавшись внутри модели – решают линейные и квадратные уравнения и неравенства, производят отбор корней в соответствии с заданными условиями и так далее. А вот соотносить эти модели с непривычным экономическим содержанием задачи бывает для них делом непростым, а зачастую и более того – невыполнимым. Поэтому для успешного решения экономической задачи из КИМ ЕГЭ необходимо проработать все выделенные типы задач и соотносить их с соответствующими математическими моделями.

В заключение еще раз подчеркнем, что знание основных типов математических моделей позволяет решать практико-ориентированные задачи различной направленности. Количество различных моделей, используемых в школьной математике не так уж велико, большинство задач сводятся к линейной модели, квадратичной либо показательной. Поэтому умение строить по текстовому условию математические модели и минимальные знания по внутримодельному решению для каждой из них неизменно приводят выпускников к успешному решению задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2019 года по математике <https://4ege.ru/matematika/56931-demoversii-ege-2019-po-matematike.html>
2. Метельский Н.В. Дидактика математики: общая методика и ее проблемы. - М.: Изд-во БГУ, 1982. - 256с.
3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по МАТЕМАТИКЕ http://fipi.ru/sites/default/files/document/1535625213/matematika_2018.pdf
4. Образовательный портал для подготовки к экзаменам <https://ege.sdangia.ru/>
5. Петров, В.А. Прикладные задачи на уроках математики: Кн. Для учителя. Смоленск: СГПУ, 2012., стр.112
6. Практико-ориентированные задачи: структура, уровни сложности и алгоритм их составления [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/642510/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.Приказ_1897.pdf.
8. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Кн. Для учащихся ст. классов сред. шк. - 3-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.]

Е. И. Кибенко, Т. Н. Занина, П. В. Ткачук

УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается состояние проблемы формирования ключевой компетенции – культуры здоровья у учащихся младшего школьного возраста: обозначены функции педагогического коллектива школы по данной проблеме; предложены к рассмотрению формы занятий на основе проектной деятельности; приведены примерные задания для проведения диагностики по выявлению уровня развития культуры здоровья и физической подготовленности.

Ключевые слова: физическая культура, культура здоровья, учащиеся, проектирование, компетентностный подход, двигательные действия.

E.I. Kibenko, T.N. Zanina, P.V. Tkachuk

THE LESSON OF PHYSICAL CULTURE. MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING

Abstract. The article examines the state of the problem of the formation of key competence - a culture of health in primary school children: the functions of the pedagogical staff of the school on this issue are indicated; proposed to consider the form of employment on the basis of project activities; exemplary tasks are given for conducting diagnostics on revealing the level of development of the culture of health and physical readiness.

Key words: physical culture, culture of health, pupils, designing, competence approach, motor action.

Проблема сохранения и укрепления здоровья человека не теряет своей актуальности. Социально-экономические изменения, демографическая ситуация в стране требуют поиска новых подходов к формированию здорового образа жизни, к здоровьесбережению молодежи, так как здоровье является безусловной общественной ценностью, национальным богатством, национальной безопасностью Российской Федерации.

Проведенные многочисленные исследования показывают, что двигательная активность, имеющая системный характер – единственный источник развития и укрепления внутренних ресурсов человека. Для достижения поставленной цели по сохранению и укреплению здоровья, формированию здорового образа жизни, культуры здоровья очень важно учителям начинать работу в этом направлении уже с первого класса [4]. При рассмотрении образовательной программы для учащихся младшего школьного возраста выявлено, что содержание образования в начальной школе акцентирует внимание на сохранении и укреплении здоровья обучающихся, что подразумевает:

- физическое развитие;
- воспитание физических качеств;
- совершенствование жизненно важных двигательных умений и навыков;
- обучение физическим упражнениям из видов спорта гимнастика, легкая атлетика и др.;
- овладение простейшими техническими приемами игровых видов спорта;
- освоение подвижных игр в зависимости от возраста обучающихся;
- приобретение умений проведения контроля физической нагрузки, отдельными показателями физического развития и физической подготовленности;
- формирование умений коллективного взаимодействия и сотрудничества;
- развитие интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями в условиях активного отдыха и досуга и др. [2].

При реализации программ для начальных классов (1–4 классы) общеобразовательных учреждений по предмету «Физическая культура», которые в основном направлены на достижение оздоровительного эффекта во время образовательного процесса школьников, что выражается в приобретении знаний, умений и навыков в процессе освоения физических упражнений в о время урочной и внеурочной деятельности, учителю следует обращать внимание также на соблюдение:

- принципа вариативности (выбор учителем программного обеспечения, средств, методов и организационных форм обучения с целью наиболее полной реализации учебного материала соответствующего возрастано-половым особенностям учащихся, материально-технической оснащенности учебного процесса и пр.);
- принципа достаточности и сообразности, связанного с распределением учебного материала, обеспечивающего развитие познавательной и предметной активности занимающихся;
- дидактических правил «от известного к неизвестному», «от простого к сложному» ориентирующих педагога при планировании учебного материала на поэтапное его освоение;
- межпредметных связей, нацеливающих планирование учебного процесса на целостное формирование мировоззрения учащихся в области физической культуры, всестороннее раскрытие взаимосвязи и взаимообусловленности изучаемых явлений и процессов [11].

Известные ученые, такие как В. Ф. Балашова, А. М. Козин, Л. Н. Волошина и другие в своих работах указывают на проблемы компетентного подхода в образовании, раскрывают понятие «ключевая компетенция» и дают характеристику этому термину. Включение компетенций в нормативную и практическую систему образования нацелено на решение проблем, типичных для современной школы, когда учащиеся, овладевая теоретическими знаниями, испытывают серьезные трудности во время практической деятельности, предполагающей использование этих знаний в конкретных жизненных или проблемных ситуациях [7].

В начальной школе при освоении предмета «Физическая культура» ключевой компетенцией, которую должен поэтапно формировать учитель, является культура здоровья. Основными принципами формирования культуры здоровья являются:

- принцип сохранения и повышения резервов здоровья, на основе которых происходит обеспечение жизнедеятельности на биологическом, психическом и социальном уровнях;
- адаптация (приспосабливаемость организма к изменениям окружающей среды, способность реагировать на внешние раздражители);
- увеличение ресурсов здоровья [7].

Знание и соблюдение этих принципов позволяет эффективно решать задачи физического воспитания, стоящие перед школой.

Формирование культуры здоровья предполагает достижение положительных изменений во всех основных сферах жизнедеятельности учащихся: мотивационной, интеллектуальной, двигательной, мобилизационной, интеграционной, эмоциональной [1]. В возрастном периоде, который затрагивает обучение в начальной школе, учебно-воспитательный процесс по физической культуре требует ответственного отношения учителя к образованию учащихся, который предполагает:

- сообщение основ знаний по сохранению и укреплению здоровья;
- формирование умений и навыков, направленных на повышение уровня двигательной активности;
- создание условий позволяющих повысить уровень физической подготовленности;
- самостоятельное выполнение физкультурно-оздоровительных упражнений;
- организацию и проведение учебно-методических уроков физической культуры на основе проектно-исследовательской деятельности и др.

Учащиеся, не заботящиеся о своем здоровье, не мотивированные на его сохранение и укрепление, на ведение здорового образа жизни в современных условиях жизнедеятельности не смогут быть здоровыми. Экологические, социальные, наследственные факторы, а также большое психоэмоциональное напряжение, которое связано с применением в учебно-воспитательном процессе новых технологий и программ, направленных на интенсификацию образовательного процесса, информационное насыщение содержания обучения, компьютеризация приводят к высокому уровню плотности нагрузок, которые часто оказываются несоизмерными с возрастными и функциональными возможностями школьников, особенно младших классов [6]. Такие условия обучения приводят к стрессовым состояниям организма, функциональным изменениям в деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной систем, к перегрузкам учащихся. Поэтому школьнику необходимо соблюдать режим дня; рационально питаться; выполнять гигиенические требования, которые предъявляются не только к учащимся, но и к учебным помещениям образовательного учреждения; заниматься физкультурно-спортивной деятельностью. Педагогам следует продуманно подходить к планированию учебного процесса, учитывая динамику работоспособности, рационально используя современные средства обучения и т.д. [7]. Например, педагог Ж. К. Холодов с целью обеспечения устойчивой умственной работоспособности занятия физической культурой и спортом рекомендует планировать, придерживаясь следующей схемы:

- в начале недели занятия физическими упражнениями должны активизировать психофизическое состояние организма занимающегося;
- в середине недели физическая активность направлена на сохранение высокого уровня работоспособности;
- в конце недели занятия физической культурой и спортом должны способствовать устранению недельного кумулятивного утомления [13].

Основная роль в формировании культуры здоровья принадлежит педагогическому коллективу, семье, культурному окружению и взаимодействию образовательного учреждения с гражданскими институтами [5]. Эффективность формирования ценностных ориентаций, убеждений, активной жизненной позиции зависит от тесного взаимодействия учителей, медицинских работников, родителей, администрации школы.

Деятельность педагогического коллектива по формированию культуры здоровья непосредственно связана с мониторингом здоровья, проведение которого помогает найти рациональный подход к выбору наиболее эффективных форм, средств и методов, направленных на здоровьесбережение при обучении и воспитании школьников. В соответствии с этим выделяют главные задачи, такие как:

- организация учебной деятельности в контексте формирования культуры здоровья;
- развитие психических процессов, позволяющих обеспечить учащимся полноценное образование (воображение и мышление, как логическое, так и образное);
- актуализация коммуникативной деятельности, умение общаться и сотрудничать с другими [1].

Формирование стремления к ведению здорового образа жизни у учащихся младших классов, будет возможно, если в школьном коллективе достаточно внимания будет уделяться получению знаний о здоровье и умению его сохранять. Но хочется обратить внимание, что в одиночку любому учителю справиться с проблемой здоровьесбережения в школьной среде не представляется возможным. Для этого должна быть разработана программа по сохранению и укреплению здоровья школьников, что требует поиска новых путей для создания эффективных оздоровительных технологий, непосредственно для учащихся младшего школьного возраста. От администрации школы требуется создать условия позволяющие мотивировать школьников к занятиям физической культурой и спортом, это возможно лишь в процессе деятельности всего педагогического коллектива, что и будет являться основой для формирования культуры здоровья участников образовательного процесса [2].

Решение обозначенной проблемы зависит, конечно же, от профессионализма преподавательского состава образовательного учреждения.

Многие школы г. Таганрога уже давно осознали эту проблему. Так МАОУ СОШ № 37 с углубленным изучением искусств и английского языка является школой здорового образа жизни, решение принято на заседании педагогического совета от 30 января 2004 года (протокол № 8). Педагогический коллектив школы подчиняет свою деятельность решению главной задачи – обеспечить детей и подростков полноцен-

ным, качественным образованием в сфере физической культуры и спорта, ориентируясь на их интересы и способности. Основными задачами, реализуемыми педагогическим коллективом, являются: развитие массовой физической культуры и спорта среди учащихся, повышение результативности в физкультурно-спортивной деятельности; пропаганда физической культуры и спорта, здорового образа жизни, вовлечение детей и подростков в систематические занятия физической культурой и спортом; профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании среди подростков; совершенствование спортивно-массовой и оздоровительной работы с детьми во внеурочное время [8].

Одной из форм направленных на решение проблемы здоровьесбережения учащихся младшего школьного возраста является организация и проведение учебно-методических уроков по физической культуре на основе проектно-исследовательской деятельности.

Компетентный подход на уроках физической культуры в общеобразовательных школах предполагает проектирование и структурирование содержания обучения, т.е. определение ключевой компетенции, которая должна быть сформирована на определенном этапе обучения. Ключевая компетенция – это умения и навыки в области физической культуры, которые формируются на опыте собственной деятельности непосредственно во время занятий, при освоении запланированного учителем материала, а также во время участия во внеурочных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях, проводимых педагогами. Это позволяет направлять процесс физического воспитания в начальной школе на достижение поставленной цели – всесторонне развитие личности, формирование культуры здоровья, развитие организационных, общекультурных, учебно-познавательных, коммуникативных, оценочных и других не менее значимых компетенций для обучающихся [7].

Формирование компетенций с помощью проектной деятельности возможно уже на начальном этапе школьного обучения. Обучение на активной основе через целенаправленную деятельность ученика – основа проектной технологии. Метод проектов ориентирован на решение проблемы, что предполагает вовлечение учащихся в активную познавательную, коммуникативную, практическую деятельность для решения поставленной цели. Для этого используются разнообразные приемы и средства обучения, знания и умения, полученные при освоении других предметов школьной программы. Педагог Г.К. Селевко в своей работе указывает на то, что «метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности ученика, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы» [12, с. 229].

Разработка проекта предполагает самостоятельную работу обучающихся, соответственно, школьники самостоятельно учатся и тем самым определяют содержание своего образования, создается возможность применения полученных умений и навыков для самообразования. Такая работа с учащимися формирует необходимость творческого подхода к использованию средств физического воспитания, побуждает искать и анализировать информацию, сотрудничать с одноклассниками и педагогом. Уроки физической культуры, проводимые при помощи проектной деятельности, способствуют развитию не только физических способностей, но и позволяют учащимся начальной школы развиваться интеллектуально.

Метод проектов, ориентирует учащихся на новые образовательные результаты: учебную и социальную самостоятельность; формирует умение ставить проблему и самостоятельно находить пути ее решения; приучает к ответственности и инициативности при нахождении путей для решения проблемы [3]. Использование метода проектной деятельности как одного из видов учебной деятельности на сегодняшний день приобретает все большую популярность в основной школе, у младших школьников этот метод используется при решении творческих заданий, например, при проведении, сюжетно-ролевых уроков, игр на развитие творческого воображения, психологическую активизацию творчества, построение ситуации по алгоритму и др.

Основной целью проектного обучения на этапе начального школьного образования является приобретение компетенций при ведении здорового образа жизни, грамотной заботы о своем физическом здоровье.

Учителю необходимо контролировать, направлять учащихся, поддерживать интерес к занятиям физической культурой и спортом. Личность учителя при выполнении этой деятельности занимает ведущее место, так как учащиеся на этом возрастном этапе доверяют педагогу, зачастую подражают ему.

Большая роль в формировании культуры здоровья отводится родителям, задачей которых является: активное участие в жизни ребенка, ответственное отношение к здоровью своих детей, быть примером и вести здоровый образ жизни.

При формировании культуры здоровья большое значение отводится побуждению учащихся к систематическим занятиям физическими упражнениями. Урочная и внеурочные формы занятий физической культурой и спортом, а также самостоятельная физкультурно-спортивная деятельность обучающихся способствуют приобретению необходимых знаний, позволяют осуществлять самостоятельный поиск, анализировать необходимую информацию, через активное взаимодействие и творческое сотрудничество, как с педагогами, так и со своими сверстниками [6].

Ориентация учащихся на самостоятельное использование средств физической культуры позволяет учителю повысить качество преподавания предмета «Физическая культура» в общеобразовательном учреж-

дении. Грамотное планирование учебного материала педагогом, понимание роли физических упражнений, которые позволяют учащимся приобрести новые знания, умения и навыки, повысить уровень физической подготовленности, является основой для формирования культуры здоровья. Многие педагоги во время проведения урока планируют определенное время для самостоятельной работы учащихся. Учителем предлагается выполнить определенное задание и ученики без непосредственного участия со стороны педагога осваивают его. Это форма организации урока дает возможность школьникам достичь поставленных целей, прилагая собственные усилия. При такой форме организации уроков задача учителя состоит в следующем: дать знания; сформировать у учащихся умения и навыки, которые в процессе самостоятельной работы будут закрепляться, и совершенствоваться; повысить уровень физических способностей занимающихся; организовать систему индивидуальных заданий, подобрать методику контроля за их выполнением. Именно эти составляющие наиболее важны в работе педагога.

Умение правильно выполнять общеразвивающие упражнения, ходьбу, бег, упражнения в лазании и перелезании, упражнения, связанные с висами и упорами позволяют учащимся овладеть двигательными умениями и навыками, использовать их во время урочных и внеурочных занятий, в повседневной жизни. Приобретая двигательный опыт, в соответствии с возрастом учащихся, ознакомившись с основными понятиями физической культуры, педагог побуждает занимающихся к занятиям физическими упражнениями [5; 10].

Основой для самостоятельных занятий физическими упражнениями являются знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в процессе организации и проведения уроков и внеурочной деятельности физкультурно-спортивной направленности. Чтобы работа проходила эффективнее, учителю нужно систематически проводить педагогические наблюдения за активностью учеников во время занятий физическими упражнениями, анализировать, насколько интересен для них данный учебный материал. При таком отношении со стороны педагога, обучаемые будут без принуждения заниматься физической культурой, самостоятельно учиться выполнять физические упражнения.

В МАОУ лицей № 28 г. Таганрога учебно-воспитательный процесс имеет трехсеместровую систему, каждый триместр состоит из двух модулей. Учителя физической культуры для повышения эффективности работы по формированию культуры здоровья у учащихся начальных классов в каждом модуле разрабатывают по два домашних задания. В начале модуля проводится один учебно-методический урок, цель которого разучить домашние задания и осуществить предварительное тестирование. В конце модуля проводится итоговое тестирование домашнего задания.

Например, учащимся второго класса при освоении темы «Способы физкультурной деятельности с общеразвивающей направленностью» в течение учебного года предлагается 6 учебно-методических уроков по формированию умений и навыков самостоятельного выполнения физических упражнений. При планировании физической подготовки с общеразвивающей направленностью требуется обращать внимание на формирование умений и навыков самостоятельного выполнения физических упражнений в домашних условиях. При таком подходе выполнение домашнего задания приобретает большое значение. У учеников постепенно формируется привычка, перерастающая в потребность самостоятельно заниматься физическими упражнениями. Следует обращать внимание на то, чтобы домашние задания были непосредственно связаны с учебной программой, с запланированными спортивными мероприятиями, проводимыми в школе, соответствовали возрасту и физической подготовленности учащихся.

Показателями сформированности культуры здоровья являются:

- знания о разнообразии эффективных форм организации и проведения физкультурно-спортивной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья;
- умение рационально подойти к выбору физических упражнений и проводить мероприятия физкультурно-оздоровительной направленности, способствующее сохранению и укреплению здоровья.

На уроках физической культуры педагогу необходимо проводить диагностику уровня развития культуры здоровья у младших школьников. Примером могут служить следующие методы оценки:

1. Полнота представлений и понятий о сущности культуры здоровья (знания).

Метод оценивания: индивидуальная работа с учащимся. Планируемый результат: ученик должен ориентироваться в понятиях «физическая культура», «режим дня», «здоровый образ жизни»; охарактеризовать роль и значение утренней гигиенической гимнастики (зарядки), физкультминуток, физкультпауз, уроков физической культуры; понимать значимость проведения мероприятий направленных на закаливание организма, важность прогулок на свежем воздухе, подвижных игр, занятий спортом для укрепления здоровья, развития основных систем организма.

2. Умения. Метод оценивания: групповая работа с учащимися. Например, учащиеся получают у капитана карточку с изображением одного из упражнений утренней гигиенической гимнастики. Рассматривают и составляют из них комплекс физических упражнений для проведения утренней зарядки. По команде капитана «В одну шеренгу – становись!» выстраиваются в той последовательности, в которой они составили комплекс из физических упражнений. По команде «Комплекс выполняй!» каждый в установленном порядке поочередно выполняет свое физическое упражнение в количестве 3–4 раз.

3. Активность ученика по отношению к физкультурно-оздоровительным мероприятиям, проводимым в режиме дня (контроль за приобретенными умениями и навыками).

Метод оценивания: индивидуальная работа с учащимся. Перечень домашних заданий записывается в «Дневнике по физической культуре». Каждое физкультурно-оздоровительное задание (комплекс утренней гигиенической гимнастики (зарядки), упражнения на развитие физических качеств) рассчитано на одну учебную неделю и включает в себя рисунок (иллюстрацию) и табличку контроля (выполнения). Контроль за выполнением домашнего задания осуществляется родителями.

Планируемый результат: ученик должен выполнять упражнения для коррекции и профилактики нарушений зрения и осанки, а также упражнения, направленные на развитие физических качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости).

Для повышения уровня физической подготовленности при выполнении домашних заданий, педагогу необходимо предлагать учащимся упражнения, доступные для выполнения в домашних условиях, а также учитывать физическую подготовленность занимающихся, применяя лично-ориентированный подход (индивидуальный подход). Для реализации лично-ориентированного подхода при формировании мотивации во время выполнения домашних заданий целесообразно осуществлять тестирование физической подготовленности учащихся, используя для этих целей контрольные упражнения-тесты. В начале учебного года тестирование проводится с целью определения состояния исходного уровня физической подготовленности. Результаты тестирования, проведенного в конце учебного года, показывают динамику физической подготовленности учащихся. Контрольные упражнения-тесты могут быть взяты из комплексной программы для общеобразовательных школ по физической культуре или могут быть составлены педагогом самостоятельно.

Примерные тесты для оценки уровня физической подготовленности учащихся второго класса:

- бег 30 м с высокого старта, с (быстрота);
- бег 1000 м, мин. с (общая выносливость);
- прыжок в длину с места, см (скоростно-силовые способности);
- наклон вперед, стоя на гимнастической скамейке, см (гибкость);
- подтягивание из виса лежа на низкой перекладине, кол-во раз (сила) и др.

Достижение учителем и учениками поставленной цели способно обеспечить решение образовательных, оздоровительных и воспитательных задач, а также дадут возможность понять социальную роль физической культуры, позволят приобрести теоретические знания и практический опыт, сформируют основы для ведения здорового образа жизни, предоставят возможность эффективнее заниматься физкультурно-спортивной деятельностью, испытать потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом [6].

Таким образом, формирование культуры здоровья у учащихся младшего школьного возраста необходимо рассматривать как:

- ценностное отношение к своему здоровью, которое предполагает физическое развитие, физическую подготовленность, обучение двигательным умениям и навыкам;
- приобретение знаний о здоровом образе жизни, о способах сохранения и укрепления здоровья, об умении составлять и выполнять оздоровительные и корригирующие комплексы, состоящие из физических упражнений физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной направленности;
- необходимость в повышении показателей уровня здоровья: физического развития, физической подготовленности; приобретении навыков быстрой, продуктивной и точной умственной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова [и др.]. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Балашова, В.Ф. Понятия «компетенция» и «компетентность» как базовые составляющие компетентностного подхода к образованию // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 59 – 63.
3. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжеская [и др.]. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
4. Головина, Л.Л. Третий урок физической культуры в общеобразовательной школе / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 3. – С. 56 – 58.
5. Гульчевская, В.Г. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях / В.Г. Гульчевская, Е.А. Чекунова, О.Г. Тринитатская, А.В. Тищенко. – М.: АРКТИ, 2010. – 56 с.
6. Занина, Т.Н., Занина, П.В., Кибенко, Е.И. Формирование универсальных учебных действий на уроках физической культуры с использованием методики развивающего обучения / Инновационные преобразования в сфере культуры физической, спорта и туризма. Т. 1. Научные труды XVII-ой Международной научно-практической конгресс-конференции, Ростов-н/Д. – п. Новомихайловский, 2016. – С. 287 – 292.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 35 – 42.
8. Кибенко, Е. И. Использование различных форм занятий в физическом воспитании при подготовке учителей-предметников с целью здоровьесберегающей среды образовательного пространства // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова. – 2013. – Специальный выпуск № 1, – С. 32 – 36.
9. Кибенко, Е. И. Формирование здоровьесберегающей среды образовательного пространства как фактор всестороннего развития человека // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 34 – 38.

10. Кибенко, Е. И. Формирование культуры здоровья посредством привлечения студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Том 9. – № 5/2. – С. 196 – 200.
11. Матвеев, А. П. Программа для общеобразовательных учреждений по физической культуре 1–4 классы / А. П. Матвеев. – М.: Просвещение, 2008. – 32 с.
12. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816с.
13. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Академия, 2007. – 480 с.

С.Н. Кихтенко, А.Д. Сухорукова

ТЕХНИКА МОДУЛЬНОГО ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Формирование индивидуального своеобразия личности на различных этапах ее становления является одной из наиболее актуальных проблем как теоретических, так и практических психолого-педагогических исследований. При этом развитие детского творчества определяется как важнейшее условие самореализации ребенка. В статье рассматриваются методологические основы развития творческих способностей школьников во внеурочной деятельности по программе «Волшебный мир оригами».

Ключевые слова: творческие способности, программа обучения, оригами.

S. N. Kikhtenko, A. D. Sukhorukova

THE TECHNIQUE OF MODULAR ORIGAMI AS A MEANS DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PUPILS

Abstract. The formation of individual identity at various stages of its formation is one of the most urgent problems of both theoretical and practical psychological and pedagogical research. At the same time, the development of children's creativity is defined as the most important condition for the child's self-realization. The article discusses the methodological basis for the development of creative abilities of schoolchild in extracurricular activities under the program "The magical world of origami."

Key words: creativity, training program, origami.

Формирование индивидуального своеобразия личности на различных этапах ее становления является одной из наиболее актуальных проблем как теоретических, так и практических психолого-педагогических исследований [2], [3]. При этом развитие детского творчества определяется как важнейшее условие самореализации ребенка. В психологической литературе развитие творческих способностей детей рассматривается в связи с развитием таких психических функций, как детское воображение и мышление, детская деятельность, детская одаренность и другие.

В обыденном сознании под творческими способностями понимается предрасположенность индивида к разнообразным видам художественной деятельности, таким как рисование, пение, игра на различных музыкальных инструментах, желание писать стихи и музыку и т. п. Что же на самом деле подразумевают под творческими способностями?

Л. А. Венгер полагал, что «способности есть индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, определяющие успешность выполнения какой-либо деятельности, и они не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка» [1, с. 24].

Творчество, также как и креативность, относятся к числу понятий более объемных и широких, предполагающих активную созидательную деятельность индивида, часто не вписывающуюся в традиционный стиль мышления, приводящую к появлению новых идей и решений, казалось бы, обычных, стандартных задач.

Школьный период развития творческих способностей является наиболее важным. Именно здесь следует активно вовлекать ребенка в деятельность, имеющую творческий характер, которая заставляет думать, познавать, сопоставлять и удивляться, находить яркие и неожиданные решения в нестандартных ситуациях. Не зря сегодня одной из основных педагогических задач является интенсивный поиск и апробация новых, нестандартных приемов, форм и способов обучения. В связи с чем повышенное внимание уделяется разработке нетрадиционных видов уроков, включающих элементы детского творчества и, конечно же, внеклассной работе, где в полной мере может быть реализован творческий потенциал системы учитель – ученик.

В Федеральном государственном образовательном стандарте обозначено: «Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: наличие мотивации к творческому труду, работе на результат. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [5].

Одним из эффективных инструментов самообразования, воспитания художественного вкуса, развития логики и пространственного мышления, является оригами – это достаточно самобытное японское искусство по созданию различных моделей и образов путем сгибания листа бумаги [4]. При этом удивительным

является тот факт, что из одной базовой детали (листа) можно получить сотни и тысячи разнообразнейших фигурок.

С целью развития и углубления творческих способностей детей среднего школьного возраста нами составлена программа внеурочной деятельности «Волшебный мир оригами». Рассмотрим ее основы.

Программа адресована учащимся 11-14 лет. Занятия с детьми проводятся один раз в неделю по одному академическому часу (уроку).

Программой предусмотрено изложение материала по «раскрывающейся восходящей спирали», что предполагает периодическое возвращение к определенным приемам и полученным навыкам, но на более высоком и продвинутом уровне. Задания подобраны по сложности для детей определенного возраста, что в большой степени гарантирует успех в самовыражении каждому ребенку и, как следствие, воспитывает чувство уверенности в себе и повышает личную самооценку.

Программа построена на основе общепедагогических принципов и направлена на решение следующих задач:

- обучение детей разным приемам работы с бумажным материалом, таким, как сгибание, складывание, надрезание и склеивание;
- развитие у детей способности работать руками, приучать к точным движениям пальцев, совершенствовать мелкую моторику рук, развивать глазомер;
- стимулирование концентрации внимания и следование устным инструкциям;
- стимулирование развития памяти, посредством запоминания последовательности изготовления фигуры, приемов и способов складывания;
- знакомство детей на практике с основными геометрическими фигурами: угол, сторона, вершина, треугольник, квадрат, круг;
- развитие пространственного воображения, обучение чтению чертежей, по которым складываются фигурки, и представлению по ним изделия в объеме;
- развитие творческих способностей и формирование художественного вкуса детей, активизация их воображения и фантазии, создание игровых ситуаций;
- развитие и совершенствование основных трудовых навыков, формирование необходимых элементов культуры труда, обучение аккуратности, бережливости и экономии при использовании материала.

Занятия по оригами нацелены на достижение осознания ребенком основных требований к культуре труда, понимания этики трудовых отношений, вклада и места творческого труда в осмысленную повседневную жизнь. Важным результатом занятий является также приобретение навыков коллективных творческих дел, воспитание чувства ответственности при изготовлении изделий для конкурсов, выставок, способности к оценке своего труда и труда своих товарищей.

Темы занятий строятся с учетом интересов и возрастных особенностей учащихся, возможности их самовыражения, по принципу «от простого – к сложному». Например:

- Знакомство с модулем №3 и его изготовление. Складывание изделий на его основе: - кусудамы «Цветочный шар», - бумажные куклы (на выбор учащихся)
- Подготовка более сложных модулей и складывание вазы «Идея».
- Сборка модульной вазы «Идея».

На занятиях по модульному оригами практикуются упражнения для развития скорости мышления, логики, наблюдательности, сообразительности: детям предлагаются схемы сборки, в которых могут быть пропущены условные знаки или умышленно внесены ошибки, задачи на сочетание и комбинирование приемов работы.

Можно выделить следующие приемы стимулирования и развития творческого потенциала, используемые в рамках реализации программы:

- обеспечение атмосферы доброты и доброжелательности со стороны учителя, отказ от негативных оценок и суждений, критики в адрес ребенка, что способствует проявлению его креативности;
- обогащение образовательной среды новыми необычными и интересными объектами;
- стимулирование любознательности и творческого поиска ребенка, предоставление ему возможность задавать вопросы и получать интересующие его ответы;
- поощрение высказывания неожиданных и своеобразных оригинальных идей;
- собственный вклад и личный пример преподавателя при реализации творческого подхода к решению проблем.

В процессе работы по рассматриваемой программе «Волшебный мир оригами» дети создают яркие и красочные образы (Рис.1–2), объединяя в одно целое все их составляющие: материал, изображение и цвет, технику изготовления, назначение, в том числе и образы, отражающие военно-патриотическую тематику (Рис.3).



Рис. 1. Царевна Лебедь.



Рис. 2. Кукла-Барышня



Рис. 3. Панно «9 Мая»

В завершении, подводя итог, следует отметить, что выявление и развитие творческих способностей – очень важный момент в развитии ребенка. Помочь ребенку увидеть красоту и многообразие окружающего мира, дать ему возможность сделать этот мир краше и увлекательней через мысли и образы, воплощенные в творчество – это ответственная и благородная задача.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер, Л. А. Педагогика способностей/ Л. А. Венгер – М.: Педагогика, 2013. – 117 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л. С. Выготский – СПб.: Союз, 1997. –96 с.
3. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. – СПб., 2015. – 293 с.
4. Проснякова, Т.Н. Забавные фигурки. Модульное оригами/ Т.Н. Проснякова – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – 105 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>

Л.И. Кобышева

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные понятия «профессиональная готовность», «профессиональная деятельность», выделены основные компоненты содержания личностной готовности к профессиональной деятельности. В эмпирической части работы представлены результаты исследования.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная компетентность, личностная готовность, профессионально значимые личностные качества, педагог-психолог.

L.I. Kobysheva

DIAGNOSTICS OF PERSONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article discusses the basic concepts of «professional readiness», «professional activity», highlights the main components of the content of readiness for professional activity. The empirical part of the work presents the results of the study.

Key words: professional readiness, professional activity, professional personal e qualities, teacher-psychologist.

Современное образование существует в рамках принципиально новой цивилизации, основывающейся на новой системе ценностей. Образованный человек сегодня – это не только человек знающий, но и обладающий определенным набором личностных качеств, личностной готовности к профессиональной деятельности. По мнению ученых, на первый план выходят антропологические и акмеологические смыслы образования. Такой подход предполагает развитие субъектов образования, способности сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять самого себя. Он предполагает развитие профессиональных умений и качеств, создание условий для развития готовности к самореализации и самосовершенствованию, достижению вершин профессионально-личностного развития [11].

Профессиональное становление будущих педагогов-психологов основывается на их потребности к мотивации профессиональной деятельности. В качестве важнейшего показателя эффективности профессионального становления выступает личностная готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав профессиональных и личностных компонентов [4; 5; 8; 9; 11 и др.]. В исследованиях В.А. Сластенина готовность к психолого-педагогической деятельности рассматривается на трех уровнях: теоретическая готовность, технологическая готовность и личностная готовность [13].

Цель нашего исследования – проанализировать уровни личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе накоплен достаточный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду, к психолого-педагогической деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (Д.И. Водзинский, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, Е.Н. Шиянов и др.).

В понятийном пространстве психолого-педагогической проблематики личностная готовность определяется «как готовность к школе, к обучению в вузе, к выполнению тех или иных видов профессиональной деятельности, решению педагогических задач или проблемной ситуации и т.д.» [12, с. 13].

Анализ научных подходов показывает, что чаще всего готовность личности исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в различных педагогических ситуациях. Личностная готовность понимается как совокупность профессионально значимых качеств, направленность субъекта деятельности на достижение высоких результатов педагогического труда, профессиональное самосовершенствование и повышение уровня сформированности профессиональных компетентностей. При анализе и характеристике педагогического профессионализма в специальной литературе используются понятия «педагогическое мастерство» (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов, А.И. Щербаков и др.) [8; 13; 14; 16], «педагогическая культура» (Е.В. Бондаревская и др.) [2], «профессиональная компетентность» (А.К. Маркова и др.) [10].

В нашем исследовании личностная готовность рассматривается нами, прежде всего, как субъективное состояние личности, способной и подготовленной к психолого-педагогической деятельности и стремящейся развивать профессионально-значимые качества.

Отметим, что в современной психолого-педагогической литературе достаточно часто встречаются понятия «профессиональная» и «психофизиологическая» готовность. Одни авторы рассматривают профес-

сиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность [1], другие в рамках психофизиологической готовности рассматривают профессиональную, третьи представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и на функциональном уровне [7].

Проблема готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности изучена в основном применительно к деятельности учителя-предметника, а в нашем случае речь идет о профессиональной готовности педагога-психолога, что и предопределяет усиленное внимание к личностному компоненту этой деятельности. Многие из приводимых авторами выводов в значительной степени относятся и к деятельности педагога-психолога, но большинство из них должны быть переосмыслены с учетом специфики психолого-педагогической деятельности. Учет параметров профессиональной компетентности педагога-психолога при анализе личностной готовности студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», к будущей профессиональной деятельности тем более актуален, что специфика работы психолога образования предполагает, прежде всего, личностную готовность [3; 6]. Мы согласны с точкой зрения В. Шумана [15], что основная задача школьного психолога заключается в анализе деятельности учителя, его педагогического мастерства, подготовке необходимых условий для его эффективной работы. Психолог должен уметь проанализировать уроки, характер взаимодействия в процессе внеклассных мероприятий, стиль общения учителя с учениками и определить адекватность используемых педагогических средств. Во многих школах неправомерно акцент деятельности школьного психолога ограничивается работой с отдельными категориями учащихся. Чаще всего это три сферы, вызывающие особое внимание школьного психолога:

- работа с первоклассниками (анализ компонентов готовности к обучению и их динамики);
- профориентационная работа со старшеклассниками (анализ профессиональных склонностей);
- работа с учащимися классов педагогической коррекции (составление справок для ПМПК) и др.

Вместе с тем, следует отметить, что при этом диагностическое исследование учеников зачастую не имеет выхода на реализацию конкретных коррекционно-развивающих программ, работу с педагогами-предметниками, классными руководителями. Педагог-психолог, как и учитель, а по некоторым аспектам и в большей степени, должен владеть знаниями по педагогике, частным методикам, иметь представление о специфике организации образовательного процесса той или иной возрастной категории обучающихся, участвовать в создании развивающей и воспитывающей школьной среды [9]. В силу этого профессиографические диагностические исследования психолого-педагогической деятельности вполне применимы и к анализу профессиональной компетентности и личностной готовности будущих педагогов-психологов.

Мы полагаем, что важнейшей предпосылкой и базовыми элементами готовности к будущей профессиональной деятельности выступают профессиональная направленность, профессионально значимые качества личности будущего специалиста, профессиональные умения и способности.

В целом готовность к профессиональной деятельности определяется как активное состояние личности, мотивирующее педагогическую деятельность; как совокупность личностных качеств, определяющих профессиональные гуманистические установки и как форма деятельности субъекта образования.

Большинство ученых выделяют следующие компоненты личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности:

- педагогическая направленность личности (позитивное отношение к профессии);
- гуманистические установки на те или иные виды деятельности педагога-психолога;
- устойчивые профессиональные интересы;
- принятие ответственности за профессиональные результаты;
- профессионально значимые качества, способности их мобилизовать и активизировать;
- самостоятельность в принятии решений профессиональных задач;
- устойчивый интерес к профессии.

Опираясь на исследования В.А. Слостенина, Т.Д. Скудной, Л.И. Кобышевой и других авторов, мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности педагога-психолога как совокупность профессионально значимых качеств личности: эмпатия, рефлексивные способности, субъектность, ответственность, организованность, гибкость и критичность мышления [13; 11; 6].

С целью изучения личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности нами было проведено эмпирическое исследование на базе ФПиСП Таганрогского института имени А.П. Чехова. В исследовании участвовали студенты 5 курса заочной формы обучения.

Возрастной состав от 22 до 23 лет. Общее количество составило 26 человек, из них 8 юношей и 18 девушек.

Форма проведения исследования – групповая. Общее время тестирования занимало 1,5-2 часа.

Обработка полученных данных по анкете проводилась в два этапа. Первичная обработка протоколов ответов была выполнена вручную. Затем все данные были внесены в таблицу и включены в общую матрицу для статистической обработки.

Результаты, полученные при изучении характерологических особенностей, позволили построить усредненные профили всех испытуемых по тесту Кеттелла.

Проведенное исследование позволило выявить группу студентов с положительным личностным профилем для занятий консультативной деятельностью. Эта группу составили 11 студентов (13% от числа обследованных). Благоприятными качествами личностного профиля выступили: общительность, высокий уровень интеллекта, отсутствие крайних значений по шкале «подчиненность – доминантность», смелость, чувствительность, дипломатичность, спокойствие, высокий самоконтроль, адекватная самооценка.

Значимая степень достоверности различий была выявлена по фактору Q2 (предпочтение собственных решений – зависимость от группы) 16-ти факторного опросника Кеттелла.

Направленность характерологических особенностей по фактору А к положительному полюсу (А+) говорит о том, что для студентов характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, открытость и готовность к сотрудничеству.

Испытуемые групп обнаружили направленность к отрицательному полюсу фактора В. Это свидетельствует о неумении сконцентрировать внимание на задаче, «отстраниться» от эмоциональных переживаний, мешающих решать интеллектуальные задачи.

Направленность характерологических особенностей по фактору С (сила «Я» – слабость «Я») к положительному полюсу (С+) предполагает, что студенты в большей степени способны управлять эмоциями и настроением, особенно умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение.

Анализ результатов по фактору Е показал, что студенты по направлению психолого-педагогическое направление стремятся к самостоятельности. Для них характерно более независимое поведение.

Низкие результаты по фактору F (жизнерадостный – серьезный), направленные к отрицательному полюсу характеризуют респондентов как людей бодрых, не очень активных, с рядом проблем, которые мешают, легко воспринимающих жизнь.

Более высокие показатели по шкале G у испытуемых говорят о том, что они совестливы и высокоморальны. Они придерживаются принятых правил не потому, что им это выгодно, а потому, что они не могут поступить иначе.

Респонденты первой и второй групп отметили высокие значения по шкале H, что говорит об их смелости, эмоциональной активности, способности выдерживать большие нагрузки.

В целом студенты обнаружили следующие характеристики по фактору I (мягкосердечность, нежность – суровость, жесткость), что говорит о том, что они мало чувствительны, тянутся к близким к ним по духу.

Направленность характерологических особенностей по фактору L (подозрительный – доверчивый) к положительному полюсу (L+) у студентов свидетельствует о подозрительности, недоверии и настороженном отношении к другим. В коллективе они держатся обособленно, с завистью и недоверием относятся к успехам других, считают, что их недооценивают, не признают их достижения.

Более высокие данные по шкале M свидетельствуют о том, что студенты по профилю психология и социальная педагогика – люди с развитым воображением, более сосредоточены на работе, менее мечтательны и большинство студентов нацелены на рациональное и успешное выполнение учебных и профессиональных задач.

Студенты обнаружили направленность характерологических особенностей по шкале N к положительному полюсу (N+). Это говорит о том, что они – люди проникательные, склонные к поиску логики, в поступках, эмоциональных реакциях окружающих и собственных переживаниях.

Полученная информация по фактору O (гипотимия – гипертимия, направленные к положительному полюсу), говорит о том, что студенты не склонны обвинять в своих неудачах других. В них менее развиты такие черты, как озабоченность, самообвинение, дурные предчувствия, самоупреки. Они адекватно оценивают свою самооценку и свои профессиональные возможности.

Анализ результатов по фактору Q1 (радикализм – консерватизм) показал, что для испытуемых более характерны разнообразные интеллектуальные интересы, стремление к получению информации по различным областям знания, склонность к экспериментированию.

Анализ результатов по фактору Q2 ($p = 0,025$) показал, что студенты независимы, самостоятельны, по собственной инициативе не ищут контакта с окружающими, предпочитают делать все сами: сами принимают решения, сами добиваются их исполнения, сами несут ответственность.

Высокие показатели у студентов испытуемой группы по шкале Q3, направленные к положительному полюсу (Q3+) говорят об их организованности, умении контролировать себя, упорно и пламенно следовать поставленной цели.

Анализ результатов по фактору Q4 (напряженный – невозмутимый) у большинства испытуемых свидетельствуют о напряженности, озабоченности, неудовлетворенности стремлений. Для меньшего числа студентов характерна некоторая фрустрированность (Q4+). Они более напряжены, эмоционально неустойчивы, раздражительны и нетерпеливы.

Анализ экспериментальных данных, полученных в результате диагностического исследования будущих педагогов-психологов показал, что испытуемые обнаружили следующие индивидуально-психологические особенности: выраженную способность к логическому мышлению, склонность к лидерству, эмоциональная устойчивость, открытость, спокойствие, самоуверенность, неуступчивость, жизнерадост-

ность, беспечность, совестливость, аккуратность, смелость, развитое воображение, тактичность, уверенность в своих силах, установку на новое, свежесть оценки, самостоятельность, саморегуляцию и др.

Если обратиться к перечню выделенных респондентами в анкете привлекательных и нежелательных качеств личности педагога-психолога, необходимо отметить, что любовь к детям (+) доброта (+), отзывчивость (+), обаяние (+) – предпочитаемые выборы студентов, а имеющие защитный характер черты личности, такие как злость (-), нервозность (-), равнодушие (-), невнимание к клиенту (-) и так далее были отнесены к профессионально непригодным. Среди положительных черт профессии были также выделены терпение, эмпатия, знание своего дела, настойчивость, целеустремленность, интерес.

В результате исследования ценностных ориентаций личности по тесту М. Рокича была составлена иерархия ценностей студентов 5 курса.

Из полученных данных иерархия предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей складывается в следующую картину:

Терминальные ценности (наиболее предпочитаемые ценности-цели): творчество, счастье других людей, активная деятельная жизнь, здоровье, развитие и саморазвитие.

Инструментальные ценности (ценности-средства): образованность, ответственность, чуткость (заботливость), воспитанность и др.

Лишь небольшая часть испытуемых продемонстрировала недостаточный уровень сформированности системы ценностных ориентаций по методике М. Рокича (17%).

В период педагогической практики студентов-выпускников в школах г. Таганрога было проведено стандартизированное наблюдение в процессе проведения диагностических и коррекционных мероприятий по схеме Ситарова и Маралова. Фиксировались данные, отражающие учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися. Нами было проанализировано по 10 уроков и занятий, проводимых студентами-выпускниками.

Педагогическая направленность деятельности будущих педагогов-психологов, выраженная в личностной готовности к взаимодействию с детьми, отмечалась более чем у половины студентов (63%), 37% испытуемых обнаружили умеренную направленность на личностную модель взаимодействия.

Анализ составленных студентами во время педагогической практики программ коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками показал умение выпускников использовать полученные в вузе знания по разным дисциплинам в практической работе, высокую сохранность знаний прикладного характера, умение выбирать эффективные методы и приемы работы, следование методическим указаниям преподавателя при выполнении данного творческого задания. Только в отдельных работах студентов отмечалась тяга к внешнему эффекту, занимательности при включении в программу игр и упражнений, лишь частично связанных с целями и задачами программ. В целом, большинство студентов продемонстрировали высокий уровень общительности, толерантности, эмпатии, гуманности и организаторские способности.

Выполняемые выпускниками творческие задания свидетельствуют об их способности синтезировать знания и умения, полученные в вузе при изучении разных учебных предметов, об умении переводить знания в практическую плоскость, о достаточно высоком уровне критического мышления и креативности по отношению к процессу и результатам собственной деятельности и работе будущих коллег, о личностной готовности к психолого-педагогической деятельности.

В результате проведенных исследований можно констатировать, что студенты-выпускники обладают достаточно высоким уровнем личностной готовности к психолого-педагогической деятельности, определяемой по сформированности профессиональных компетенций и наличию профессионально значимых качеств личности. У большинства выпускников четко просматривается гуманистическая педагогическая направленность, сформированность аналитических, рефлексивных, коммуникативных, социально-перцептивных, организаторских и других профессиональных умений и способностей, ответственность, организованность, ценностное отношение к педагогическим инновациям и профессиональному творчеству, инициативность, критичность, самостоятельность, субъектная позиция, характеризующая ценностно-смысловую основу профессиональной деятельности.

Полученные данные характеризуют достаточно высокий уровень сформированности у пятикурсников таких профессиональных умений, как умение глубоко и всесторонне изучать личность ребенка или подростка, состояние его психических функций, личностных особенностей, уровни сформированности разных видов деятельности. Это позволит им осуществлять анализ состояния обученности и воспитанности школьников, учитывать их индивидуальные особенности при педагогическом целенаправлении, индивидуализировать выбор методов и приемов воспитательного воздействия, осуществлять разработку программ индивидуального подхода к воспитаннику. Эти умения включены в такие группы профессионально-педагогических умений, как гностические, проектировочные, конструктивные.

В результате экспертной оценки студентов тремя учителями и педагогом-психологом по месту прохождения практики были выявлены группы студентов с разным уровнем готовности к консультативной деятельности.

Критический (недостаточный) уровень готовности к психолого-педагогической деятельности выявлен у 16% из числа всех испытуемых, хотя в отдельных видах психолого-педагогической деятельности (лекци-

онно-просветительская, диагностическая) и у них отмечаются заметные успехи. Низкий (недопустимый) уровень готовности к профессиональному труду у студентов не выявился.

Высокий и достаточный уровни готовности к будущему профессиональному труду отмечаются у студентов, которые не только демонстрируют добросовестное отношение к учебным занятиям, но также активно участвуют во внеурочной деятельности (работа в научном студенческом обществе, волонтерская деятельность, работа с будущими абитуриентами и студентами первых курсов, учащимися колледжей), посещают факультативные курсы, участвуют в организуемых кафедрой парламентских дебатах, работе клуба интеллектуальных игр, центра психологического консультирования.

В ходе исследования было выявлено, что достаточный и высокий уровни готовности к консультативной деятельности проявляется у 84% студентов: они демонстрируют благоприятный личностный профиль для занятий консультативной деятельностью, имеют багаж базовых знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла, опыт лекционно-просветительской и консультативной деятельности в ходе педагогических практик, опыт научно-исследовательской деятельности по актуальным проблемам возрастной и педагогической психологии.

У 16% студентов наблюдается критический (недостаточный) уровень готовности к консультативной деятельности. Они испытывают неуверенность в работе с педагогами и учащимися, у них сформированы не вполне благоприятные для консультативной работы личные качества (низкий уровень эмпатии, склонность к подчинению или жесткому доминированию, безынициативность, неуверенность, консерватизм и другие).

Отдельные студенты имеют низкий (недопустимый) уровень готовности к консультативной деятельности. Они отличаются такими качествами, как безответственность, неорганизованность, не имеют достаточного уровня базовых знаний и умений, не могут использовать научные психологические знания при решении психолого-педагогических задач, опираются преимущественно на житейские психологические знания. В ходе педагогических практик, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ ими не освоены основные виды профессиональной деятельности – диагностическая, консультативная, лекционно-просветительская, коррекционно-развивающая.

Студенты, показавшие критический и низкий уровень готовности к консультативной деятельности, могут заниматься ею только после преодоления отмеченных негативных качеств и приобретения необходимых знаний и умений.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что достаточный уровень личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной психолого-педагогической деятельности предполагает наличие базовых знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла: опыт проведения диагностической, лекционно-просветительской и консультативной работы в ходе педагогических практик; направленность студентов на оказание психологической помощи субъектам образовательного процесса; сформированность ряда профессионально значимых качеств, таких как эмпатия, ответственность, организованность, гибкость и критичность мышления. А самое главное – это готовность к постоянному профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов, М.К. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2011. – 303с.
2. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов-на-Дону, 2009. – 128 с.
3. Ефремова, О.И. Психологическая служба вуза как один из институтов профессионализации будущих психологов образования // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2015. № 2. С. 257-262.
4. Ефремова, О.И. Уровни и показатели готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2012. № 1. С. 146-151.
5. Кобышева, Л.И. Ориентация студентов на научно-исследовательскую деятельность как проявление направленности личности // Теория и практика приоритетных научных исследований сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 4-х частях. 2016. С. 68-71.
6. Кобышева, Л.И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 10. С. 76-80.
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для СПО / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 719 с. – Серия: Профессиональное образование.
8. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования. – М.: Издательство: Народное образование, 2002, – 208 с. – Серия: Профессиональная библиотека учителя.
9. Марищук, В.Л. Критерии профессиональной пригодности в отборе // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / ред. Л.В. Винокуров. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – с. 263-267. – (Хрестоматия по психологии).
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Скуднова, Т.Д. Акмеология. Аксиология. Антропология. Словарь-справочник современного педагогического образования. – Таганрог, Изд.: ТГПИ, 2008. – 105 с.
12. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для вузов / Т.Д. Скуднова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 356 с.
13. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
14. Хозяинов, Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Высш. шк., 2000. – 201с.
15. Шуман, В. Специфика деятельности школьного психолога // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 198-202.
16. Щербаков, А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя: сб. науч. тр. / под ред. А.И. Щербакова. – Л., 1976. Вып. 1. С.3-29.

И.А. Ковальская

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

Аннотация. В данной статье автор раскрывает способы и формы проведения лексико-грамматической работы со студентами - филологами педагогических институтов и обращает внимание на необходимость включения разработанных преподавателем заданий в УМК по лексике и грамматике современного русского языка в целях повышения усвоения восприятия учебного материала. Особое внимание обращается на лингвометодическую сторону при достижении планируемых результатов в условиях внедрения ФГОС.

Ключевые слова: Лексическая работа, коммуникативная компетенция, словосочетания, словообразовательный анализ, морфологический признак, лексическое и грамматическое значение, омонимы, синонимы, антонимы.

I.A. Kovalskaya

SOME ASPECTS OF HOLDING OF LEXICAL AND GRAMMATICAL MEANING FOR RUSSIAN LANGUAGE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS PEDAGOGICAL INSTITUTES

Abstract: This article deals with the introduction at the works students-philologists as auxiliary material on the Russian language. The author reveals accessible forms of holding of lexical and grammatical work and pays attention on their application. Special attention is paid on the linguistic side upon reaching of the planned results in conditions of implementation of the Federal State Educational Standard (FSES).

Key words: Lexical work, communicative competence, phrases, derivational analysis, morphological feature, lexical and grammatical meaning, synonyms, antonyms, homonyms.

Формирование новой системы образования на современном этапе нацелено на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается значительными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Как сказал президент России Владимир Владимирович Путин: «Научные и образовательные кадры – это важнейший фактор успешной интеграции России в мир» [3,1].

Русский язык составляет основу российского образования. Русский язык нужен гражданину России как главное средство общения с людьми. Язык сохраняет исторический опыт поколений и передает его своим потомкам. Как известно, человек с детства думает и выражает свои мысли на родном языке, так он познает мир и становится ближе к национальной культуре. Усвоение речи с рождения не позволяет понять, что полноценное овладение русским языком должно быть результатом сознательного труда и приложенных усилий самого человека. Чем лучше студент сможет применять коммуникационные и стилистические ресурсы языка, тем большего он сможет достичь, так как умение выразительно и грамотно писать, читать, слушать, говорить и понимать является основой интеллектуального развития личности. Таким образом, навыки, полученные во время обучения, способствуют успешной деятельности студентов в их профессиональной области. Поэтому преподавание русского языка в высшем учебном заведении в рамках ФГОС призвано обеспечивать успешное выполнение этих задач [1].

Для овладения русским языком нужна постоянная, четко организованная работа над пополнением лексики. Анализ учебной литературы, изданной в последние годы, показывает, что появились пособия, включающие в задания различные типы лексических упражнений: специальные сборники, отражающие процесс изучения общеупотребительной и специальной лексики, характерной для профиля определенного учебного заведения. В усвоении русского языка большое значение придаётся работе со словарями – основными учебными материалами по нормативной лингвистике. Использование словарей в высшем учебном заведении – один из важнейших факторов повышения уровня обучения русскому языку. В комплексе лингводидактических задач, касающихся процесса обучения русскому языку студентов педагогических институтов значительное место должна занимать работа со словарями русского языка. Усиление коммуникативной направленности, ориентация курса русского языка на более высокий уровень речевой подготовки предполагает определённое расширение круга сведений из области культуры речи, теории текста, функционально-смысловых типов речи [2].

Обучение лексической стороне русской речи в высшем учебном заведении представляет определённые трудности, как для студентов, так и для тех, кто организует их обучение. Вся работа над словом должна обеспечить создание словарного запаса и адекватное целям общения его использование в устной речи. Этими задачами занимались такие ученые и методисты, как К.В.Мальцева, М.Р.Львова, И.В.Галлигер, Д.Э.Розенталь, М.А.Скопина, Г.В.Гончарова и другие.

Однако, немало вопросов, связанных с работой над лексикой, пока остались без внимания. Главные из них:

- 1) принципы отбора слов для лексических упражнений;
- 2) система лексических упражнений;
- 3) типы лексических упражнений.

Основное условие для решения этих вопросов – наличие точно разработанных заданий по лексике и грамматике. Они должны отвечать практическим задачам курса современного русского языка в Таганрогском институте имени А.П.Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)» и включать не только общеупотребительную лексику, но и лексику профилирующих дисциплин. Необходимо также список словосочетаний, составленный по семантическим группам:

1. Терминологические словосочетания, связанные с экономикой, политикой, идеологией государства (*заработная плата, внешняя политика, материально-культурный уровень*), и словосочетания, отражающие профиль учебного заведения;

2. Словосочетания общеполитического характера:

- a) определительные - *мирное небо, основной текст*;
- b) глагольно-именные - *воплотить в жизнь, преодолеть трудности*;
- c) обстоятельственные - *в пользу победителя, в духе патриотизма*.

Не все слова лексического минимума требуют специальной над ними работы. На наш взгляд, из него следует отобрать слова:

1. обладающие словообразовательными возможностями: *труд, новый, писать*;
2. многозначные: *твердый* камень, *твердый* характер, *твердая* политика, *твердое* мнение;
3. омонимы: *мир* (мирный)-мир в доме, на фронте, в стране; *мир* (мировой) – Вселенная- происхождение мира, земной шар; сфера деятельности людей-научный мир.
4. паронимы: *экономика - экономия, раскрыть - открыть*;
5. синонимы: *беседа - разговор, собеседование, диалог, переговоры, речь*;
6. значение которых можно понять только в соответствующей конструкции: *играть* (во что-нибудь, на чем-нибудь, с кем-нибудь), *кричать* (на кого-нибудь, о чем-нибудь), *обращаться* (к кому-нибудь, за чем-нибудь, с чем-нибудь) и др.;
7. трудные в грамматическом отношении: видовые пары, возвратные глаголы, глаголы движения.

Ряд перечисленных пунктов относится к лексикологии, поэтому студентов необходимо ознакомить с лексическими средствами языка, имея в виду, что неточности в словоупотреблении связаны с данной областью. Необходимо на примерах показать их разную сочетаемость: *мирный переход, мирный способ, мирная жизнь, мирное сосуществование, мирное осуществление, мирное соревнование; мировой рынок, мировая арена, мировая культура, мировая реакция, мировая продукция, мировая катастрофа, мировое первенство, мировое развитие, мировое событие*.

Важное значение для овладения лексическим богатством русского языка имеет употребление в речи синонимов. Хасимикова Т.А. считает, «... следует обратить внимание студентов на то, что основная функция синонимов – уточнение понятия. Правильный выбор слова из ряда близких по значению позволяет ясно и четко выразить свою мысль. Синонимы могут вступать в сочетание только с определенными словами. Например, за синонимами *крупный, огромный, великий* в используемой лексике закрепился такой круг существительных: *крупное хозяйство, крупные союзы; огромный аппарат, огромный простор, огромная работа, огромное большинство, огромное развитие, огромное увеличение; великая армия, великая сила, великая заповедь, великое дело, великие идеалы*» [5,123].

Рассмотрим разработанную преподавателем систему лексических упражнений, которая может быть построена следующим образом:

1.Осмысление слов

1. Объяснить слова путем описательного способа, словообразовательного анализа, с применением антонимов и синонимов, наглядности контекста (картина, рисунок, открытка, кадр из фильма).
2. Занести слова в поурочные словари с грамматическими пометками (вид, управление).
3. Расставить эти же слова в алфавитном порядке.
4. Подставить слова по образцу.
5. Написать словосочетания.
6. Включить слова или словосочетания в определенную синтаксическую конструкцию.
7. Сформулировать вопросы к словам, предложениям, словосочетаниям.
8. Составить предложения по образцам.

II. Закрепление

1. Выучить написание слов наизусть.
2. Составить словосочетания.
3. Вставить пропуски в предложение или закончить его (слова или словосочетания даны).
4. Объяснить слова по словообразовательному признаку, видовому и др.
5. Сгруппировать слова по темам.

6. Объединить слова по суффиксам, корням, префиксам.
7. Заменить в предложениях данные формы слов другими.
8. Составить предложения с включением в них новых слов.
9. Выучить наизусть небольшой текст, вмещающий новую лексику.

III. Воспроизведение лексики

1. Соотнести слова по морфологическому признаку, а затем образовать словосочетания или предложения.
2. Заполнить пропуски в предложении или закончить его (слова не даны).
3. Доделать предложение, и подобрать к нему дополнительные предложения, которые поясняют первую мысль.
4. Построить предложения из слов, многосложных в грамматическом отношении.
5. Составить предложения с одним и тем же словом, но с разнообразными значениями.
6. Использовать в предложениях слова сначала в прямом смысле, а затем в переносном.
7. Привести в логическую и синтаксическую связь обособленные слова.
8. Составить предложения с омонимами, синонимами, паронимами, антонимами.
9. Построить диалог или беседу.
10. Написать изложение, сочинение.

Приведем отдельные виды упражнений на закрепление и воспроизведение лексики (в них систематизирована работа над глаголом):

1. Сравните приставки в следующих глаголах; напишите к глаголам управляемые и обстоятельственные слова: *записать, расписаться, подписаться, написать, списать, дописать, переписать, выписать*.
2. Используйте глаголы *здать – задавать, выдать – выдавать, отдать – отдавать, издать – издавать* в предложениях.
3. Придумайте предложения с однокоренными словами: *труд, трудиться, трудящийся*.
4. Определите вид глаголов, подберите к ним видовую пару: *читать, писать; получать, рассказать, выполнять; встречать, строить, посещать; опоздать*.
5. Замените сочетания *начал петь, начал говорить, начал смеяться* глаголами совершенного вида со значением начала действия.
6. Замените существительные в именительном падеже однокоренными глаголами в инфинитиве: *осуществление желания, обсуждение доклада, укрепление дисциплины*.
7. Определите смысловое различие между словосочетаниями: *я люблю петь – я люблю пение; ему нравится играть в теннис – ему нравится игра в теннис; он привык громко говорить – он привык к громкому разговору*.
8. Определите, кто должен выполнить действие-субъект или другое лицо: *научиться играть, решил пойти, сесть отдохнуть, начать заниматься; просить принести, предложить выступить, попросить позвонить, разрешить выйти, пожелать отдохнуть, советовать подумать*.
9. Придумайте предложения с глаголами *признать (что?) – признаться (в чем?), встретить (кого? что?) – встретиться (с кем? с чем?); готовить (что?) – готовиться (к чему?)*.
10. Придумайте предложения с глаголами *учиться (чему?); учить – научить (кого? чему?); учиться – научиться (чему? у кого?); учить – выучить (что?); изучать – изучить (что?)*.
11. Составьте предложения с глаголами-сказуемыми и обстоятельствами: а) *стоять, ставить – поставить; лежать, класть положить; висеть, вешать – повесить*; б) *здесь – сюда, там – туда, наверху – наверх, на стене – на стену, на столе – на стол, на полу – на пол, в шкафу – в шкаф*.
12. Составьте словосочетания глаголов *стереть, вызвать, стоять, подойти, написать, повесить, списать, разделить, смотреть, отойти* со словом *доска*.
13. Употребите в предложениях нужные глаголы со словами *сразу, внезапно, неожиданно, вдруг, однажды, постоянно, все время, в течение месяца, долго*.
14. Составьте предложения, используя данные глаголы и словосочетания в логической последовательности: *удивиться, обрадоваться, заинтересоваться-догнать, подойти, поздороваться, разговориться; организовать, заниматься изучением; интересоваться, увлекаться*.
15. Придумайте предложения с прямой речью, употребляя следующие глаголы: *сказать, произнести; крикнуть, прошептать; заговорить, переспросить, повторить; спросить; убеждать, согласиться, ответить, объяснить, похвалить*.
16. Отметьте концептуальное несоответствие выделенных глаголов: *Я не слышал* вашего звонка. Мы *слушали* оперу «Борис Годунов». Я вас плохо *слышу*. *Слушайте* внимательно.
17. Вместо точек поставьте глаголы *вступать – вступить* или *поступать – поступить*: После окончания школы он ... университет. Журналист Павлов ... на праздник, посвященный Дню Города. В киоск ... новые книги. Моя дочь уже ... на работу.
18. Поставьте вместо пропусков глаголы *выражать* или *изображать*: ... мысль; ... закат солнца; ... желание; ... радость; ... утро в лесу; сомнение; ... удивление.

19. Назовите существительные, которые часто входят в сочетания с глаголами *принять – принимать, получить – получать*; составьте предложения с этими словосочетаниями.
20. Придумайте предложения, включив в них словосочетания *одержать победу, принять участие, играть роль, произвести впечатление*.
21. Дополните каждое словосочетание так, чтобы получился связный текст: *взять власть в свои руки, открыть новую эру, строить новую жизнь, стать во главе*.
22. Определите, в каких сочетаниях слова употреблены в прямом значении и в каких - в переносном: *получать специальность, диплом, письмо, газету, известие, отметку, стипендию, приказ, пропуск, результат, удовольствие, образование*.
23. Замените синонимами повторяющиеся слова. В группе состоялось собрание. Сначала *говорил* староста, потом *говорили* слушатели. В конце собрания *говорил* декан. Он *говорил* о дисциплине.
24. Замените словосочетания близкими по значению глаголами: *выражать благодарность, выражая протест, выражать сочувствие, выражать удивление*
25. Составьте предложения с глаголами-синонимами *помогать – содействовать, способствовать; возникать - создаваться – происходить – рождаться*.
26. Подберите антонимы к глаголам *приехать, входить, вывозить*.
27. Назовите антонимы к глаголам в словосочетаниях: *соблюдать договор, терять, бдительность, завоевать доверие, объединить силы, усилить напряженность, отвлечь внимание*.
28. Выберите к представленным русским пословицам и поговоркам близкие пословицы народов мира: *Век живи - век учись. Семь раз отмерь, один раз отрежь*.

Разнообразные упражнения на употребление изучаемых слов и словосочетаний дают возможность перейти к более трудным формам воспроизведения лексики. Обобщенно рассматриваемые формы можно представить так:

1. *Беседа:*

- 1) по частичному содержанию текста; по проблемам, связанным с сутью текста; по репродукциям, иллюстрирующим текст; по сюжетной миниатюре; по домашнему чтению; по экранизациям произведений;
- 2) беседа-обсуждение: спектакля, концерта, выставки, кинофильма какого-либо культурного мероприятия;
- 3) беседа-вступление к кинопроизведению;
- 4) беседа - письмо. Конспектирование избранных докладов в тетради.

II. *Диалог:*

- 1) разученный наизусть по учебнику, книгам;
- 2) построенный студентами: по образцу, по тексту, по предмету, по ключевым словам, по заданию преподавателя;
- 3) диалог-постановка отдельных эпизодов произведения.

III. *Описание:* изображения, декорации, натюрморты, происшествия; внешности и характера однокурсника; передача сценической постановки.

IV. *Пересказ* по вопросам преподавателя, по плану, по ключевым словам, по инициативе студента:

- 1) эпизода или всего произведения;
- 2) известного текста;
- 3) материала, представленного преподавателем;
- 4) просмотренного кинофильма.

V. *Рассказ* по порядку, по словам, предложенным преподавателем или самостоятельно:

- 1) рассказ на рекомендованную преподавателем тему, по репродукциям великих художников, по кинопроизведениям;
- 2) рассказ-сравнение с ранее указанной темой;
- 3) рассказ по открытке или фотографии;
- 4) пересказ про себя просмотренного фильма с последующим воспроизведением вслух;
- 5) пересказ про себя прочитанного текста;
- 6) творческий рассказ: а) преподаватель начинает рассказ, а студенты придумывают его продолжение; б) преподаватель называет тему и несколько фраз, а студенты придумывают развитие и конец рассказа;
- 7) рассказ по цепочке (преподаватель называет тему, а продолжение придумывают студенты, описывая ее в логической последовательности);
- 8) рассказ - сочинение по пословицам или поговоркам, строкам из песен, стихотворений;
- 9) пересказ по плану общественно-политических и художественных текстов.

VI. *Доклад* на одну из рекомендованных преподавателем тем, относящихся к изучаемому материалу.

VII. *Письменные работы:*

- 1) создание плана в виде повествовательных, назывных или вопросительных предложений;
- 2) отзывы на вопросы по изученному материалу;
- 3) небольшое изложение текста с выписыванием из него всех поясняющих слов;
- 4) преобразование текста к своим условиям (досуга, учебы, быта);
- 5) передача текста, прослушанного с магнитофона (по плану);
- 6) изложение темы, близкой к прослушанному ранее тексту;
- 7) написание автобиографии;
- 8) создание текста к различным эпизодам просмотренного фильма;
- 9) описание главных действующих лиц;
- 10) рецензия на прочитанное произведение или увиденную кинокартину;
- 11) сочинение на указанную преподавателем тему;
- 12) конспектирование;
- 13) составление кратких или развернутых тезисов.

Основное содержание занятий со студентами составляет также изучение различных по своему характеру лингвистических словарей, каждый из которых освещает определённый фрагмент или уровень языковой системы. [4].

Рассмотрение каждого типа словарей, их особенностей должно осуществляться в неразрывной связи с анализом языковых явлений, нашедших в них отражение. Например, знакомство студентов со словарями синонимов необходимо сопровождать разбором основных понятий теории и явлений синонимии, особенностей, составляющих синонимический ряд слов.

Студентам предлагается сравнить словарную статью, посвящённую одному и тому же слову в энциклопедическом и лингвистическом словаре. Сопоставив их, студенты делают вывод, чем отличаются друг от друга эти два типа словарей: в энциклопедических словарях объясняются не слова, а реалии (предметы и лица, явления и понятия); основной объект лингвистических (языковых) словарей – слово.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что эффективность работы по совершенствованию лексико-грамматических умений студентов по русскому языку во многом зависит от разработанных преподавателем упражнений и заданий по лексике и грамматике современного русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатъева, Е.Ю. Реализация федеральных образовательных стандартов в вузе: анализ опыта // Вестник Северного федерального Университета. – 2015. - №3. – 74 с.
2. Калинин, А.В. Лесика русского языка. -М.: Флинта, 2012. – 428 с.
3. Соловьев, Олег. 8 съезд российских ректоров в Москве// Интернет-СМИ Московский Государственный Университет имени М.В.Ломоносова. –2006.-№6. – С.1
4. Тихонова, Е.Н. Кружок любителей русской лексикографии //Русский язык в школе.— 2001.- №2. – 64с.
5. Хасимикова, Т.А. Совершенствование лексико-грамматических умений по русскому языку студентов филологического факультета педагогических вузов. - Москва, 2008. – С.123.

А.В. Макаров, А.О. Доронина

ПРОФИЛАКТИКА НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье изучается профилактика никотиновой зависимости как одной из форм аддиктивного поведения подростков. Авторами предпринят анализ ряда научных работ, рассматривающих проблему подросткового курения, а также возможности использования форм и методов профилактики никотиновой зависимости подростков в условиях школы.

Ключевые слова: подросток, первичная профилактика, психоактивные вещества, никотиновая зависимость, аддикция, аддиктивное поведение.

A.V. Makarov, A.O. Doronina

PREVENTION OF NICOTINE ADDICTION AS ONE FORM OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Abstract. The article studies the prevention of nicotine dependence as a form of addictive behavior in adolescents. The authors analyze a number of scientific works that consider the problem of teenage Smoking, as well as the possibility of using forms and methods of prevention of nicotine dependence of adolescents in school.

Key words: adolescent, primary prevention, psychoactive substances, nicotine addiction, addiction, addictive behavior.

Усиление асоциальных тенденций в детско-юношеской среде приводит к мысли о том, что ведущую роль в приобщении подростков к употреблению психоактивных веществ и возникновении на этой почве химической зависимости принадлежит не физиологическим механизмам, а именно психологическим. При этом одним из факторов риска, влияющих на здоровье населения в целом, является ранний возраст «снятия» первой курительной пробы. Таким образом, профилактика табакокурения, несмотря на введение антитабачного закона, снижение продаж сигарет, повышение стоимости табачных изделий и др., продолжает оставаться социально значимой проблемой.

В этой связи одной из актуальных воспитательных задач современной школы является организация эффективной работы по первичной профилактике употребления обучающимися психоактивных веществ. Об этом свидетельствуют работы таких ученых, как А.Е. Личко, В.С. Битенский, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, О.В. Родькина, Е.А. Скрипкина, Н.В. Ерхова, А.Н. Булатников, В.В. Зарецкий и др. Значимость рассматриваемой проблемы подтверждается на личностно-социальном и научно-практическом уровнях.

Как известно, в науке общепринятым является подход, согласно которому табачная зависимость трактуется как один из видов химической аддикции, под которой подразумевают пагубную привычку, одну из форм девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности [1]. Показательно, что табачная зависимость выявляется у 90% людей, курящих табак ежедневно, остальные 10% имеют привычку к курению [19]. Таким образом, в психолого-педагогической литературе можно обнаружить несколько интерпретаций, характеризующих рассматриваемый феномен: «привычка», «зависимость» и «аддикция».

Под привычкой, как правило, понимают автоматизм в поведении индивида, действие, выполнение которого становится потребностью. Привычка табакокурения определяется как частное проявление этого механизма.

Аддикция и аддиктивное поведение являются сравнительно молодыми категориями. Для большинства авторов, разрабатывающих указанную тему, характерно понимание аддикции как одной из форм деструктивного поведения, причиняющего вред человеку и окружению: «Аддиктивное поведение – одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности» [18]. При этом специалисты характеризуют поведение аддикта как «стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, что достигается различными способами — фармакологическими и нефармакологическими [10].

Исследователи отмечают, что аддикция является более широким понятием в сравнении с привычкой, расширяя взгляд на истоки изучаемой проблемы: «... в возникновении аддиктивного поведения имеют значение личностные особенности и характер средовых воздействий. Аддиктивный подход к разрешению проблемных ситуаций зарождается в глубине психики» [12].

Указанная логика психолого-педагогических исследований приводит к выводу о том, что аддиктивное поведение выступает как категория, охватывающая широкое поле явлений и включающая химическую (алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, табакокурение) и нехимическую аддикции (лудоманию, пищевые зависимости и др.) [6].

В нашем исследовании синдром зависимости оценивается как комплекс поведенческих, познавательных и физиологических симптомов, который возникает после повторного использования вещества и обычно включает сильное желание принять его; трудности контролирования его употребления; упорное продолжение его использования, несмотря на пагубные последствия; предпочтения употребления психоактивного вещества в ущерб другим видам деятельности и выполнению обязанностей; возрастание допустимых пределов употребления и иногда состояние абстиненции.

Клинические проявления синдрома зависимости связаны с чувством непреодолимой тяги к табакокурению; проявлениями неконтролируемого поведения, связанного с приемом вещества, признаками толерантности, прогрессирующим пренебрежением альтернативными удовольствиями или интересами из-за употребления психоактивного вещества и др.

Исходя из анализа клинических проявлений табачной зависимости, подчеркнем, что она формируется не сразу, а лишь на определенном этапе. Поэтому при планировании профилактической деятельности должны учитываться возможные негативные последствия влияния социальной среды (родители, окружение, телевидение, реклама и др.), создающие предпосылки для формирования программы на «самоотравление» табаком.

В этом отношении вызывает интерес такой фактор развития и поддержания привычки табакокурения, как социальная обусловленность [17]. Исследователи Л.В. Сенкевич, И.Н. Базаркина, опираясь на концепцию смысла жизни Д.А. Леонтьева, предлагают оценивать возможности профилактики и преодоления аддиктивного поведения путем целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию человека, и совладания с критическими ситуациями и ненормативными кризисами [18]. В качестве главного ресурса преодоления зависимости исследователи предлагают рассматривать концепт «жизнестойкости» как развивающуюся систему убеждений, состоящую из таких относительно независимых компонентов, как вовлеченность, контроль, принятие риска, готовность взять на себя ответственность за собственную жизнь [8].

Большинство авторов подчеркивает связь отношений с формированием у индивида аддиктивного поведения: «аддиктивность характеризуется установлением эмоциональных отношений, эмоциональных связей не с другими людьми, а с неодушевленным предметом или активностью». Ученые указывают, что «важной особенностью аддиктивного поведения является возможность легкого перехода от одной формы аддикции к другой, от одного аддиктивного объекта к другому, с сохранением при этом основных аддиктивных механизмов» [14].

Ряд исследований проблемы табакокурения освещает значимость мотивации в поддержании трезвости и освобождения подростков от зависимости. «Оценка мотивационной составляющей поведения молодежи может стать ключевым фактором в достижении успеха профилактической работы. Именно мотивация определяет то, какой выбор сделает молодой человек в ситуации, когда ему дают закурить», – указывает Е.И. Дубровинская [5]. О.А. Суховская, С.С. Иванова, М.А. Смирнова, изучая уровень поведенческой регуляции курящих, подчеркивают, что «наличие высокой степени любого фактора курения сопровождалось низким уровнем поведенческой регуляции» [16].

Как отмечалось выше, никотиновая зависимость относится к разновидностям аддиктивного поведения, выражаемого в стремлении субъекта к уходу от реальности посредством искусственного изменения своего психического состояния с помощью приема никотина и никотиносодержащих веществ. Ее деструктивный характер обуславливается усилением эмоциональной связи с неодушевленными предметами или явлениями, что характерно для химических зависимостей в целом.

В анализируемой литературе по теме исследования подчеркивается, что в ходе организации профилактической работы педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель должны обращать внимание на ряд этапов развития возможной никотиновой зависимости как формы аддиктивного поведения подростка:

1) этап снятия первой пробы, во время которого аддикт находится под влиянием групповых ценностей;

2) этап поискового аддиктивного поведения, определяемого экспериментированием с психоактивным веществом, закреплением привычки, отнесением субъекта к группе, пребывающей в состоянии веселья, раскованности, обострения восприятия и др.;

3) этап перехода аддиктивного поведения в болезнь под влиянием социальных, социально-психологических, психологических и биологических факторов.

Понимая необходимость комплексной профилактики никотиновой зависимости подростков, важно подчеркнуть, что табакокурение вызывает хроническую интоксикацию организма. Никотин, содержащийся в табаке, относится к классу наркотических соединений и не вызывает состояния эйфории, свойственного другим наркотическим веществам. Однако способность оказывать физическое и психическое привыкание у него такая же, как и у других наркотиков. Формирование никотиновой зависимости подростка связано с его возрастом, частотой курения и «стажем» табакокурения. Для оценки вероятности успешного отказа от вредной привычки целесообразно иметь представление о выраженности никотиновой зависимости, времени от утреннего подъема до закуривания первой сигареты и возникновения дискомфорта при вынужденной абстиненции, фактах курения членов семьи и ближайшего окружения и др.

Показательно, что в реалиях современного российского общества потребление табака является паттерном девиантного поведения, однако, в массовом сознании подростков умеренное потребление психоактивных веществ выступает как социальная норма, как часть бытовой культуры и образа жизни. Многие ученые утверждают, что ежедневное курение ведет к первичной наркотизации. По мнению педагогов и психологов, серьезные опасения вызывают наметившиеся тенденции, связанные с вестернизацией, увлечением массовой культурой, которые влияют на содержание и качество жизни подрастающего поколения, для которого потребление табака становится социально одобряемым.

Анализируя психологические особенности протекания кризиса подросткового возраста и специфику ближайшего окружения школьников, исследователи отмечают, что курящие подростки, как правило, являются представителями тех семей, в которых курят родители. Известный психолог Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании нескольких групп интересов подростков. Так, автор в зависимости от их социальной ситуации развития и мотивов табакокурения выделил «эгоцентрическую доминанту», «доминанту дали», «доминанту усилия», «доминанту романтики» [2]. Таким образом, угроза формирования никотиновой зависимости подростка связана со стилем семейного воспитания, недостаточной устойчивостью, конформизмом, неумением управлять собственным эмоциональным поведением и др. Влияние референтной группы, доминирование таких мотивов употребления табака, как «желание казаться взрослым», «любопытство», «быть в компании» и др. способствуют постепенному переходу от психологической зависимости к стадии физиологической зависимости.

Копируя социально одобряемые привычки референтных групп, школьники нередко сталкиваются с потребностью в самоутверждении, независимости, что приводит к формированию склонности к употреблению никотиносодержащих веществ. К числу причин, обуславливающих ее развитие, относят семейные традиции, пропагандирующие наркотическую культуру; недостаточный контроль со стороны родителей, не-

правильное представление взрослых о специфике употребления психоактивных веществ в целом (т.н. анозогнозию) и др.

М.Б. Котова отмечает, что изучение курения как сложного поведенческого акта эффективно при учете личностных и поведенческих особенностей подросткового возраста: эмоциональной неустойчивости, агрессивности, низкого уровня самооценки, высокого уровня тревожности и др. [11]. При этом важную роль приобретает анализ убеждений подростков о табакокурении, обусловленных их личностными особенностями: локусом контроля, мотивационной направленностью и ценностными ориентациями.

В исследованиях В.В. Загребина обращается внимание на естественность и публичный характер потребления психоактивных веществ: «Можно сказать, что это явление делокализовалось, выплеснулось «на улицы» и вплелось в сценарии обычной жизни людей», «оно «естественно» заполняет повседневность и досуг, являясь знаком свободы и веселости, но никак не рефлексивируется в качестве проблемы общества и его социальных групп» [7, с. 4]. Автор рассматривает факторы активного потребления психоактивных веществ, к которым относит:

1) социальные факторы (исключение из конформной группы, аномичность общества, наклеивание ярлыка девианта, ослабление социального контроля, наличие внутригруппового конфликта);

2) личностные факторы (выбор альтернативных форм поведения и социального окружения, усвоение девиантных моделей поведения, формирование девиантного образа жизни) [20].

Отметим, что к основным мотивам курения подростки относят не только привычку, желание успокоиться, но и подражание старшему поколению, чтобы казаться еще взрослее. Основным местом приобщения к курению, как ни странно, является школа. К сожалению, в некоторых образовательных организациях учителя, социальные педагоги и психологи не придают должного значения или формально относятся к проведению профилактических мероприятий по предупреждению табакокурения, в то время как анализ личностных, поведенческих и социально-психологических характеристик обучающихся позволяет судить о возможных факторах приобщения к курению, развитии склонности к никотиновой зависимости, лежащих в основе рассматриваемой формы аддиктивного поведения.

По мнению психологов и педагогов, взрослым необходимо работать над формированием антинаркотической установки и устойчивости ребенка к употреблению психоактивных веществ. В этом отношении особенно показательны высокий уровень негативизма, вербальной агрессии подростков, а также нередко нейтральная или социально одобряемая позиция родителей. У курящих подростков сильнее проявляется риск дезадаптации в условиях стресса, более выражена нервно-психическая неустойчивость. Родители и педагоги должны осознавать, что возникновение желания освободиться от табачной зависимости обуславливается подкрепленной готовностью воспитанника взять на себя ответственность за собственную жизнь.

Справедливо утверждение Г.А. Фомченковой, рассматривающей табакокурение подростков как результат девиантного поведения, достигаемый «после наложения индивидуальных особенностей личности на особенности микро- и макросреды, в которой развивается личность ребенка». Важно помнить, что микро- и макросреда взаимосвязаны между собой. В этом смысле наиболее опасной особенностью подростков является идентификация себя со взрослыми людьми («чувство взрослости»), что является основным мотивом курения [22]. Нередко анализ проблемы никотиновой зависимости исследователи связывают с определением типа курительного поведения субъекта, под которым понимается комплексная характеристика индивидуальных особенностей поведения курящего: причин курения, характера курения и др.

Обращая внимание на возможности реализации альтернативной модели профилактики, согласимся с теми авторами, которые подчеркивают, что необходимо сконцентрироваться на выработке установок и форм поведения, направленных на здоровый образ жизни. При таком подходе целесообразно предложить эффективную альтернативу курению табака в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей подростка: совершенствования физической формы, приобщения к интересующим видам спорта, овладения каким-либо полезным ремеслом и др., а также активизации его личностных ресурсов и поддержания некурящего социального окружения.

В рамках теории социального программирования Г.А. Шичко отмечает изменения убеждений в сторону формирования трезвости. Под феноменом психологической запрограммированности понимается «комплекс временных связей, принуждающих человека периодически выполнять определенную социально-психологическую программу» [15].

Исследования особенностей табакокурения были предприняты Е.С. Глухой и Э.А. Щегловой. Они отмечают, что методологическим подходом к разработке программ коррекции и профилактики табакокурения как формы нарушения психологического здоровья человека должна стать работа по развитию личностных ресурсов, позволяющих противостоять негативному влиянию [3].

Вслед за А.В. Дмитриевой считаем, что потребление табака и психоактивных веществ в целом обусловлено выполнением некоторых функций, являющихся для современного общества актуальными: гедонистической, социализирующей, идентифицирующей и «стилизующей» [4, с. 338-346].

В научных исследованиях приводятся противоречивые факторы, связанные с подростковым курением: состав семьи и ее опосредованное влияние на выбор друзей, показатели материального достатка, образовательный уровень родителей и др. Так, характер взаимоотношений в семье и особенно отношения ро-

дителей и подростков способны влиять на подростковое курение. Среди прочих называют неэффективные стили воспитания, недостаток коммуникации и семейное курение. С другой стороны, положительные и доверительные взаимоотношения являются защитными средствами родительского контроля. Исследователями определены следующие обстоятельства, способствующие началу и поддержанию курения подростков: отсутствие четких жизненных целей и низкая успеваемость в школе, любопытство, отношение к курению как проявлению независимости и даже мужества, вызов общественным нормам поведения, социальная приемлемость курения в конкретном обществе.

В исследованиях О.А. Кислициной указывается, что курение в большей степени распространено среди подростков мужского пола. Данное обстоятельство может объясняться социальным неодобрением курения женщин, гендерными различиями в социальных ролях, личностными характеристиками, а также оценкой преимуществ и выгод курения или отказа от него (лица женского пола часто отказываются от курения из-за неприятного запаха, а также по финансовым причинам) [9]. Однако произошедшие за последние десятилетия перемены, связанные с увеличением занятости женщин, изменением их социального статуса, модификацией социальных норм и расширением социальной приемлемости потребления табачных изделий среди женщин, способствовали сокращению гендерных различий в курении. Данная проблема акцентируется еще и потому, что лица женского пола в большей степени страдают от биологических последствий этой пагубной привычки. Вероятность увеличения рисков для здоровья связывается и с возрастом. Шансы приобщения подростков к табаку повышаются в два раза для мальчиков и в три раза для девочек с каждым годом взросления.

Важно отметить, что установлена также тесная, но не совсем понятная взаимосвязь между курением и потреблением подростками алкоголя. В литературе упоминаются две основные теории. Во-первых, согласно «теории ключа», «замок» будущей зависимости открывается табаком, далее следует алкоголь, потом марихуана, а за ней остальные нелегальные наркотики. Опыты, проведенные на животных, свидетельствуют о том, что никотин оказывает воздействие на центральную нервную систему, повышая чувствительность к другим психоактивным веществам.

Во-вторых, теория кумулятивного рискованного поведения свидетельствует о том, что потребление алкоголя и табака являются симптомами более общей проблемы, проявляющейся позднее в многообразных видах деструктивного поведения, включая насилие, суицидальные тенденции и др.

Организация профилактического пространства школы предполагает использование эффективных форм и методов профилактики никотиновой зависимости подростков. Речь идет о деятельности педагога-психолога, который совместно с социальным педагогом, классными руководителями реализует комплексную программу по профилактике употребления психоактивных веществ, ставящую своей целью предупредить приобщение подростка к никотиносодержащим веществам. Она осуществляется по следующим направлениям:

1) общая воспитательная работа с подростками в рамках формирования у них антинаркотических установок, включающих информационный, оценочный и поведенческий компоненты;

2) коррекционная работа с несовершеннолетними из группы риска: развитие у них коммуникативных навыков, приемов противостояния давлению окружающих, личностных регуляционных механизмов. Основными формами работы являются психолого-педагогическая диагностика (выявление несовершеннолетних группы риска, определение основных причин, обуславливающих трудности социальной адаптации), индивидуальные консультации для обучающихся, специальный психолого-педагогический контроль, организация коррекционных тренингов и др.;

3) работа с родителями, предусматривающая решение воспитательных (осознание родителями важности и необходимости специальной работы с детьми по предупреждению приобщения к табакокурению) и образовательных задач (организация приемов семейной профилактической работы) [23, с. 102].

В зависимости от преобладания тех или иных форм и методов выделяется несколько моделей организации профилактики табакокурения [13].

Информационная модель является самой ранней в истории программ профилактической работы с несовершеннолетними. Возраст программ в рамках данной модели составляет более ста лет – впервые они начали использоваться в школах уже в середине 19 века. Конечно, в то время программы были нацелены на борьбу с курением и употреблением детьми алкоголя. В основе модели лежит убежденность в том, что люди употребляют психоактивные вещества, потому что не знают об их опасности. Поэтому, если дать подросткам наиболее полную информацию о вреде наркотических веществ, они перестанут их использовать.

Примечательно, что изначально информационные программы носили запугивающий характер, в них основной акцент делался на отрицательных, нездоровых последствиях наркотизации на организм. Однако такие приемы в отношении несовершеннолетних подростков зачастую оказываются недостаточно эффективными, что объясняется свойственной подросткам склонностью выполнять рискованные действия, привлекательностью для них опасных ситуаций. Из-за недостаточно сформированного навыка предвидеть результаты своего поведения подростки не могут до конца оценить реальную опасность употребления психоактивных веществ, представить, какие последствия их ожидают спустя некоторое время. Основными формами, используемыми в информационной модели, являются лекционные занятия, семинары, конферен-

ции, мини-спектакли и т.д. Детям при этом отводится пассивная роль слушателей, поэтому эффективность такой формы работы часто оказывается невысокой.

При реализации модели «фактических знаний» подросткам предоставляется достоверная и объективная информация о многообразных последствиях приобщения к курению, следствием чего должно стать формирование собственного негативного мнения и своей жизненной позиции в отношении табакокурения. Однако при использовании модели фактических знаний не учитывается ряд важных моментов. Из-за того, что жизненный опыт у несовершеннолетних сравнительно мал, они не всегда способны сами правильно оценить подобную ситуацию и сделать необходимые выводы. Помимо этого, большой объем информации может спровоцировать повышенный интерес к этой теме.

Модель поведенческих навыков нацелена на формирование у подростков определенных способов и правил поведения, позволяющих предотвратить приобщение к курению табака. Цель профилактических программ в этом случае заключается не столько в том, чтобы дать несовершеннолетнему информацию об опасности курения, сколько в том, чтобы научить его правильно вести себя в ситуации возможного приобщения к никотину. Профилактика курения сводится к тренинговой работе, своеобразному «натаскиванию» детей на отказ, когда поведенческая реакция возникает автоматически, лишь только появляется угроза возможного заражения.

К числу недостатков следует отнести многообразие ситуаций возможного приобщения детей к табакокурению (вряд ли подросток способен освоить столько же поведенческих схем) и возможность провокации ситуации заражения (влияние со стороны окружающих). Предлагая молодому человеку конкретную схему поведения в ситуации наркотического заражения, данная программа не учит его тому, как можно добиться решения своих проблем без помощи психоактивных веществ. Преимущественными формами организации профилактической работы в рамках модели поведенческих навыков выступают психотерапевтические занятия, тренинги, ролевые игры.

Конструктивно-позитивная модель, в отличие от информационной и поведенческой моделей, носит альтернативный характер, учитывая взаимодействие как внешних, так и внутренних факторов, способных провоцировать приобщение к табакокурению, и те функции, которые психоактивные вещества выполняют в подростковой среде. Поэтому содержание программы в основном направлено на помощь молодому человеку в социализации, освоении навыков общения со сверстниками, принятии решений в сложных ситуациях, предупреждении проблем, борьбе со стрессом и др.

Таким образом, приобщение к курению не столько запрещается, сколько устраняется иными, позитивными способами поведения. При использовании программ конструктивно-позитивной профилактики применяются формы, обеспечивающие детям активное участие в процессе антинаркотической подготовки, стимулирующие их творческую активность, – ролевые игры, тренинги личностного роста, проектная деятельность и др. Огромная роль в программах конструктивно-позитивной профилактики отводится формированию ценностного отношения несовершеннолетних к своему здоровью, освоению способов его поддержания и сохранения.

Модель конструктивно-позитивной профилактики считается наиболее эффективной и активно применяется в образовательных учреждениях за границей. В нашей стране в профилактической работе самой популярной является информационная модель. В школах продолжают читать профилактические лекции, организовывать встречи с врачами, устраивать выставки специальной тематической литературы, которая мало интересует молодое поколение. Опыт реализации профилактической деятельности показывает, что предпочтительными являются программы, включающие компоненты, направленные на пропаганду здорового образа жизни. Первичная профилактика предполагает учет следующих критериев и показателей сформированности здорового образа жизни:

- 1) мотивационный критерий, который связан с использованием таких показателей, как желание подростков вести здоровый образ жизни, уровень мотивации на ведение ЗОЖ;
- 2) когнитивный и предметно-практический критерий, показателем которого являются уровень знаний, умений, навыков по основным направлениям ЗОЖ;
- 3) эмоциональный критерий, показателем которого служит уровень тревожности подростков [13].

К числу основных форм работы по первичной профилактике табакокурения в подростковой среде относят информационные, тематические, нравственные, интеллектуальные и познавательные классные часы. Большой популярностью у обучающихся пользуются:

- мероприятия состязательного характера (конкурсы, викторины, КВН);
- творческие формы (фестивали, выставки, спектакли);
- игровые формы (ролевая, интеллектуальная игра и др.);
- мероприятия по психологическому просвещению (лекции, тренинги и пр.);
- социальные проекты (квесты, флешмобы, фотокроссы, ток-шоу, акции и др.).

В соответствии с поставленной целью изучения организации работы по профилактике никотиновой зависимости подростков в условиях школы позволило сделать следующие выводы:

1. В психолого-педагогической литературе можно выделить несколько понятий, характеризующих рассматриваемый феномен: «привычка», «зависимость» и «аддикция». Под никотиновой зависимостью как

видом химической аддикции подразумевают пагубную привычку, одну из форм девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности.

2. Развитие никотиновой зависимости как формы аддиктивного поведения может быть представлено в виде трех этапов: этапа снятия первой пробы, этапа поискового аддиктивного поведения и этапа перехода аддиктивного поведения в болезнь под влиянием социальных, социально-психологических, психологических и биологических факторов.

3. Специфика подросткового курения связана с психологическими особенностями протекания кризиса подросткового возраста и ближайшего окружения. Угроза формирования никотиновой зависимости обусловлена недостаточной устойчивостью, конформизмом, неумением управлять собственным эмоциональным поведением, несформировавшимся локусом контроля, мотивационной направленностью и ценностными ориентациями подростков.

4. В школьном образовательном пространстве первичная профилактика никотиновой зависимости должна иметь позитивную направленность с учетом социального заказа, отражающего идею антинаркотического воспитания на личностном, микросоциальном и макросоциальном уровнях.

5. Цель и содержание работы по профилактике никотиновой зависимости подростков в условиях школы определяется возможностями межведомственного взаимодействия [21] с опорой на социальные, педагогические, психологические, проектные, интерактивные, тренинговые технологии профилактики зависимости от психоактивных веществ несовершеннолетних. Она направлена на формирование жизненных навыков, развитие навыков ответственного поведения в ситуации выбора, через вовлечение обучающихся в социально значимые виды деятельности.

6. К формам и методам профилактики никотиновой зависимости подростков в условиях школы относятся общая воспитательная работа в рамках формирования у них антинаркотических установок, коррекционная работа с несовершеннолетними из группы риска, работа с родителями в рамках информационной модели, модели поведенческих навыков, конструктивно-позитивной модели и др.

7. Первичная профилактика никотиновой зависимости предполагает учет мотивационного, когнитивного, предметно-практического, эмоционального критериев и показателей сформированности здорового образа жизни у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Глухова, Е.С., Щеглова, Э.А. Исследования особенностей табакокурения как формы проявления выученной беспомощности в молодежной среде // Вестник Томского гос. ун-та. – 2009. – № 329. – С. 201-206.
4. Дмитриева, А.В. Наркотики как фактор структуриации в обществе потребления (на примере правового дискурса) // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. 14. – № 5. – С. 338-346.
5. Дубровинская, Е.И. Социально-психологические условия формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук / Е.И. Дубровинская. – М., 2012. – 156 с.
6. Дунай, В.И. Курение в студенческой среде: мотивация, уровень никотиновой зависимости и психологические особенности курящих / В.И. Дунай, Н.Г. Аринчина, В.Н. Сидоренко // Медицинский журнал. – 2015. – №3. – С. 59-61.
7. Загребин, В.В. Потребление психоактивных веществ учащейся молодежью (региональный аспект): дис. ... канд. социол. наук / В.В. Загребин. – Нижний Новгород, 2015. – 250 с.
8. Каширский, Д.В. Мотивационно-потребностная сфера подростков с психологическими проблемами // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 26-37.
9. Кислицина, О.А. Социально-экономические факторы, детерминирующие приобщение российских подростков к потреблению психоактивных веществ / О.А. Кислицина // Федеральный образовательный портал ЭСМ, 2010. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/33372993/> (дата обращения: 30.04.2019).
10. Кожокина, О.М. Влияние типа темперамента и особенностей нервной системы на склонность к табакокурению у старшеклассников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 51. – С. 26-29.
11. Котова, М.Б. Психологические условия обеспечения эффективности профилактики курения у подростков: дис. ... канд. психол. наук / М.Б. Котова. – М., 2008. – 163 с.
12. Личко, А.Е., Битенский, В.С. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.
13. Макаров, А.В. Здоровый образ жизни как идеология современной молодежи: профилактическая работа в условиях образовательной организации: учеб. пособие / под ред. А.Е. Фатеева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 128 с.
14. Никитенко, М.А., Шаболтас, А.В. Особенности детско-родительских отношений у лиц с зависимостью от табакокурения // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 12. – Вып. 3. – С. 207-213.
15. Профилактика патологических форм зависимого поведения / в 3 тт. Под общей редакцией О.В. Зыкова. Том I. Позитивное большинство: технологии влияния на личный выбор (первичная профилактика). – М.: РБФ НАН, 2010. – 342 с.
16. Практическое руководство по лечению табачной зависимости / А.Г. Чучалин, Г.М. Сахарова, К.Ю. Новиков // ЗМЖ. – 2001. – Т.9, №21. – С. 904-910.
17. Романникова, М.В. Профилактика табакокурения как фактор формирования ценности здорового образа жизни у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Романникова. – Москва, 2009. – 24 с.
18. Сенкевич, Л.В., Базаркина, И.Н. Специфика личностных ресурсов преодоления критических ситуаций и ненормативных кризисов у лиц зрелого возраста в разных культурно-исторических условиях // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 4. – С. 13-21.
19. Сирота, Н.А., Ялтонский, В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: ООО Центр полиграфических услуг «Радуга», 2004. – 192 с.
20. Скрипкина, Е.А., Ерхова, Н.В. Модели профилактики употребления психоактивных веществ: исторический обзор и вектор разработки наглядно-методических материалов / Е.А. Скрипкина, Н.В. Ерхова // Профилактика зависимостей: Изд-во Центр защиты прав и интересов детей. – 2016. – № 4 (8). – С. 75-79.

21. Скуднова, Т.Д., Макаров, А.В., Меньшикова, Т.И., Жилина, Л.Я. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / Под ред. Т.Д. Скудновой. Изд-во: Фонд науки и образования. Ростов-на-Дону, 2017. – 178 с.
22. Фомченкова, Г.А. Социальная профилактика табакокурения несовершеннолетних (на опыте Смоленской области): автореф. дис. ... канд. социол. наук / Г.А. Фомченкова. – Москва, 2005. – 27 с.
23. Холина, О.А. «Трудные дети» как группа риска по развитию аддиктивного поведения / О.А. Холина // В сборнике: Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Мат-лы I-ой Региональной научно-практической конференции. Таганрог, 2018. – С. 101-103.

А.А. Макарова

РОЛЬ МЕДИАСРЕДСТВ В ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ТИ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА)

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»)

Аннотация. В статье изложены результаты исследования уровня взаимодействия института и профсоюзной организации обучающихся Таганрогского института имени Антона Павловича Чехова. Показано влияние медиасредств на оптимизацию их взаимодействия. Отмечается важность воспитания гражданина как одного из приоритетных направлений молодежной политики.

Ключевые слова: профсоюзная организация, медиасредства, гражданская активность, студенческая молодежь.

A. A. Makarova

ROLE OF MEDIA MEANS IN OPTIMIZATION OF INTERACTION OF THE TRADE-UNION ORGANIZATION OF STUDENTS AND HIGHER EDUCATION INSTITUTION (ON THE EXAMPLE OF EXPERIENCE TI OF A.P. CHEKHOV)

Abstract. The article describes the results of the study of the level of interaction between the university and the trade union organization of students at Taganrog Institute named after Anton Chekhov. The influence of media in optimizing their interaction is shown. Importance of civic education as one of the priority directions of youth policy is noted.

Key words: trade-union organization, media means, civil activity, student's youth.

В настоящее время в России на государственном уровне признано, «что воспитание гражданина является одним из приоритетных направлений молодежной политики, призванной обеспечить устойчивый рост мотивации молодых людей на позитивные действия, личностное и профессиональное развитие» [2, с.133].

В современной России активность молодёжи возрастает. Выражается это, в частности, в развитии студенческого движения. Во всех субъектах Российской Федерации с каждым годом появляется всё больше разнообразных студенческих общественных организаций. Этот факт указывает на то, что студенты чувствуют необходимость объединяться для реализации своих интересов и потребностей, защиты своих прав. Одной из форм организационных структур студенческого самоуправления является профсоюзная организация обучающихся.

Профсоюзная организация – добровольная, общественная, самоуправляемая, некоммерческая организация, объединяющая членов Профсоюза – обучающихся образовательных учреждений профессионального образования. Профсоюз действует в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами и законодательством Российской Федерации, законодательством субъектов Российской Федерации, нормативными актами органов местного самоуправления, Уставом [1].

В Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) существует профсоюзная организация обучающихся. В рамках исследования нами была поставлена цель: выяснить, является ли уровень взаимодействия вуза и профсоюзной организации обучающихся ТИ имени А.П. Чехова достаточным и какую роль играют медиасредства в оптимизации этого взаимодействия.

Нами был организован опрос, в котором приняли участие 400 обучающихся Таганрогского института имени А.П.Чехова разных факультетов и курсов (анкетирование проводилось посредством заполнения опросника в системе Google, распространялись опросники студенческим активом). Анкета состояла из семи вопросов с вариантами ответов, из которых нужно было выбрать те ответы, которые кажутся респондентам наиболее верными.

В таблице 1 отражены ответы на вопрос об известных студентам направлениях деятельности профсоюзной организации. По результатам можно сделать вывод, что деятельность по обеспечению студентов

льготными билетами в театр и кино охватывает максимальное количество обучающихся, в то время как образовательные мероприятия, проводимые профкомом, пользуются единичным спросом.

Таблица 1

Направления деятельности профсоюзной организации обучающихся

81,2%	Обеспечение студентов льготными билетами в кино, театр и др.
51,4%	Защита прав и интересов студентов
48,1%	Проведение развлекательных мероприятий
43%	Содействие гражданской, социальной, профессиональной организации самореализации студента
26,5%	Поддержка органов самоуправления в общежитии
20,9%	Распределение путевок в дома отдыха
16%	Проведение образовательных школ и мероприятий

По уровню вовлеченности в мероприятия, организованные профкомом, студенты показали следующие результаты: не участвовали ни в каких мероприятиях 11% опрошенных, затруднились вспомнить название мероприятия 35,25%, тогда как 53,75 % респондентов были активными участниками самых различных мероприятий.

Считают работу профкома достаточной 72% опрошенных (рисунок 1).



Рис. 1

На данный момент членами профсоюзной организации являются 72,6% обучающихся Таганрогского института имени А.П. Чехова.

Проанализировав результаты опроса, мы можем сделать вывод, что уровень взаимодействия профсоюзной организации обучающихся с вузом является удовлетворительным. Мы считаем, что это происходит, в частности, благодаря успешной информационной работе. Этот вид деятельности в профсоюзной организации играет огромную роль. Напомним, что профсоюзная организация является добровольной, общественной, самоуправляемой, некоммерческой организацией, а отсутствие информации о деятельности профкома порождает недоверие к ней, не дает возможность ориентироваться в работе организации, в полной мере использовать возможности, открываемые профсоюзом для своих членов. Поэтому для успешного взаимодействия вуза и профсоюзной организации просто необходима эффективная информационная работа последней.

Наиболее важными задачами информационной работы, помимо основной, являются:

- просвещение;
- мотивация членства в профсоюзной организации;
- создание положительного имиджа профкома и профактива.

Профсоюзная организация обучающихся ТИ имени А.П.Чехова в информационной работе придерживается следующих принципов:

1. гласность и открытость;
2. объективность и полнота;
3. доступность;
4. актуальность и оперативность;
5. четкость и структурированность;
6. лаконичность;
7. разнообразие;
8. ритмичность и регулярность;

9. узкая направленность.

Профком ТИ в своей деятельности использовал следующие виды информационной работы:

- межличностная коммуникация;
- публичные выступления;
- объявления;
- информационные стенды;
- печатные материалы;
- страница на официальном сайте вуза;
- страница в социальной сети «ВКонтакте»/ Instagram/«Одноклассники» и т.д.

На вопрос: «Каким образом Вы получаете информацию о деятельности профсоюзной организации?», мы получили следующие ответы (рисунок 2):

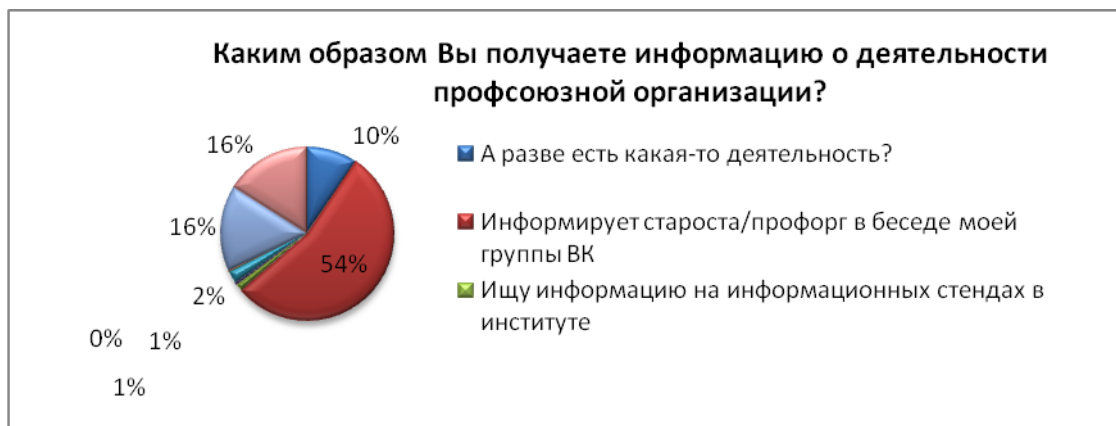


Рис. 2 Анализ опроса о деятельности профсоюзной организации

Проанализировав данные опроса, можно утверждать, что некоторые виды информационной работы теряют свою актуальность.

Мы провели сравнительный анализ, в ходе которого были выделены те виды информационной работы, которые отвечают большему количеству принципов, по результату анализа можно сделать вывод, что в данный момент оптимальной платформой для информационной работы является социальная сеть ВКонтакте.

Принципы информационной работы	Межличностная коммуникация	Публичные выступления	Объявления	Информационные стенды	Печатные материалы	Страница на официальном сайте вуза	Группа «В контакте»
Гласность и открытость	-	+	+	+	+	+	+
Объективность и полнота	-	+	-	-	-	-	+
Доступность	-	+	-	-	-	+	+
Актуальность и оперативность	-	-	-	-	-	-	+
Четкость и структурированность	-	+	+	+	+	+	+
Лаконичность	-	+	+	+	+	+	+
Разнообразие	-	-	-	-	-	-	+
Ритмичность и регулярность	-	-	+	+	-	+	+
Узкая направленность	+	+	+	+	+	-	+

Профсоюзная организация обучающихся имеет свою группу ВКонтакте <https://vk.com/profchekhov>. Участниками сообщества являются 874 человека. Наполнением группы занимается медиаслужба профкома. В группе выкладывается анонс событий, последующие фото и видео отчеты, различная познавательная и

развлекательная информация. В группе можно задать вопрос и получить он-лайн консультацию. Для увеличения аудитории группы регулярно проводятся розыгрыши призов. Использование медиасредств для проведения информационной кампании дает возможность более емко, информативно и образно преподнести материал.

Изучение и освещение специфики работы профсоюзной организации в интернет-пространстве требует дополнительного времени, но уже сейчас можно отметить ведущую роль медиасредств в оптимизации взаимодействия профсоюзной организации и вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 12 января 1996 г. N 10-ФЗ "О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности"(с изменениями от 21 марта, 25 июля 2002 г., 30 июня, 8 декабря 2003 г., 29 июня 2004 г., 9 мая 2005 г.
2. Грибанова, В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в вузе// Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.

Н.В. Макарова

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье представлены закономерности овладения детьми лексическим строем речи и выделены основополагающие принципы формирования программы исследования лексикона детей. Автором описаны типичные и специфические ошибки, характерные для словаря детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: нормальное речевое развитие детей, словарный запас, лексическое недоразвитие, речевые нарушения.

N.V. Makarova

THE STUDY OF VOCABULARY OF CHILDREN WITH UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. The article presents the patterns of mastering the lexical structure of speech by children and highlighted the fundamental principles for the formation of the program of research of children's lexicon. The author describes typical and specific errors characteristic for the vocabulary of preschool and primary school age children with impaired speech development.

Key words: normal speech development of children, vocabulary, lexical underdevelopment, speech disorders.

Лексическое богатство языка является показателем высокого развития речи и необходимым условием для развития коммуникативных умений и навыков. В дошкольном возрасте ребенок должен овладеть таким словарным запасом, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать художественные произведения. Основной смысл обогащения словаря дошкольников состоит в том, чтобы выработать у детей умение отбирать для высказывания те слова, которые будут наиболее точно отражать его замысел. От того, насколько четко будет построена работа по расширению и активизации словарного запаса дошкольников, во многом зависит уровень развития речи в более старшем возрасте.

Закономерности овладения лексическим строем речи в онтогенезе речевой деятельности являлись предметом исследования В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, О.С. Ушаковой и др. В работах ученых описано становление речи детей, начиная с самого раннего детства, и показано, что речь является важнейшей составляющей всего нервно-психического развития.

Началом возникновения словаря у детей можно считать возраст в одиннадцать-двенадцать месяцев первого года жизни. Известно, что в этот период начальный детский лексикон еще совсем невелик (8-10 слов), но в последующее время происходит резкое его увеличение. Одной из главных причин роста словарного запаса ребенка в этот период жизни является, по нашему мнению, овладение функцией прямохождения. Благодаря ходьбе, кругозор малыша значительно расширяется за счет увеличения объема поля зрения, куда попадает значительно большее, чем раньше, количество предметов и явлений. Ребенок постепенно овладевает свободным перемещением в пространстве, что является мощным толчком для освоения новых свойств, качеств и признаков предметов, а также манипуляций с ними. По свидетельству родителей и специалистов, новые слова у ребенка появляются в ходе спонтанного речевого развития почти каждый день.

Начальный лексикон малыша в возрасте от одного года до двух лет, как правило, состоит из названий предметов и действий, которые используются повседневно, имеют конкретный смысл и не несут обобщающего или абстрактного значения. Наряду с правильно произносимыми словами ребенок активно использует экспрессивно-мимические средства, жесты, звукоподражания и лепетные слова (*бух, аф-аф, ксс, тук-тук*,

но! и многие другие), которые являются языковой нормой для данного возраста. Все они обозначают предметы, действия и объекты, которые можно свободно использовать для манипуляций, освоения игровых сюжетов и взаимодействия с окружающими.

На третьем году жизни объем активного словаря ребенка постепенно доходит до 300–400 единиц. Его качественный анализ позволяет обнаружить, что количество «детских» и паралингвистических средств общения значительно сокращается, а на их смену «приходят» правильно произносимые слова с искаженной звуко-слоговой наполняемостью, которая связана с физиологическими несовершенствами артикуляционного аппарата (*абака – собака, сина – машина, ёва – корова*).

В работах А.Н. Гвоздева, А.В. Захаровой выявлена следующая закономерность: наиболее употребительными словами в речи детей раннего возраста являются имена существительные и глаголы, а имена прилагательные и местоимения усваиваются с трудом и используются в значительно меньшей степени [1; 2].

Предметная отнесенность слова как первоначальная форма существования его значения формируется у ребенка достаточно легко и в относительно короткие сроки, а овладение полной семантикой слова, как правило, невозможно вне направляющего воспитательного воздействия взрослых. Практика показывает, что усвоение слов с отвлеченным значением (*новость, радость, доброта*) требует целенаправленного педагогического обучения, поскольку ребенок в три года еще с трудом определяет слова с абстрактным компонентом. Усвоить смысл на основе сравнения вариантов их употребления в контексте речи для ребенка практически невозможно, поскольку в этот период он обладает наглядно-действенным (конкретным) мышлением.

В возрасте с 3 до 4 лет, когда дошкольник уже полностью овладел предметно-практической деятельностью и активно осваивает сюжетную игру, его словарь расширяется до двух-трех тысяч слов. Некоторые из них уже носят обобщающее и переносное значение, что объясняется активным формированием новой, наглядно-образной, формы мышления.

Звуковая оболочка слов все больше приближена к произносительной норме: уменьшается количество пропусков, добавлений и перестановок звуков и слогов; активно проявляется образование новых единиц по аналогии с используемыми вариантами. При этом пассивный словарь содержит дополнительно еще примерно несколько сотен слов, которые ребенок хорошо понимает, но не использует в своей речи. Это легко выявить путем опроса при рассматривании специально подобранного наглядного материала: ребенка просят найти на картинках заданный предмет или признак (*покажи у собаки цепь, ошейник, деревянную будку*), выполнить названное действие (*кивай головой, моргай глазами*).

С 5 до 7 лет активный лексикон детей становится достаточно богат и разнообразен и имеет тенденцию к перманентному расширению и уточнению при помощи взрослых. По мере развития психических процессов (словесно-логического мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения деятельности формируется и словарь в количественном и качественном аспектах.

Освоение новых слов ребенком в старшем дошкольном возрасте продвигается настолько быстро, что этот процесс невозможно просчитать совершенно точно. Словарь ребенка, поступающего в школу, содержит от трех до семи тысяч, а в отдельных случаях до десяти тысяч слов с преобладанием имен существительных, глаголов, качественных прилагательных и наречий, которые носят абстрактное и отвлеченное значение.

Важно отметить, что пассивный словарь всегда больше активного, т.е. тех слов, которые он регулярно употребляет; и в нем все еще существует значительная разница между общепринятым значением слов и сложившимися у ребенка представлениями.

В этот период заканчивается формирование фонетико-фонематических процессов, что качественно отражается на детском словарном запасе. Речь детей уже точна и понятна, приобретает «взрослую» коммуникативную форму и поистине становится средством общения и получения информации. Это возможно при условии сохранности речевого аппарата, отсутствии отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, а также в случае воспитания ребенка в нормальном речевом и социальном окружении.

В младшем школьном возрасте продолжается обогащение словарного состава и совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают операциями языкового анализа и синтеза, осваивают навыки письма и слитного послогового чтения.

На этом этапе происходит активное овладение новыми видами деятельности, которые требуют значительного совершенствования и частичной перестройки речевой деятельности. Ребенок усваивает новую учебную и школьную терминологию, учится вести диалог и монолог, используя различные лексические и грамматические средства. Одни из самых важных изменений связаны с овладением письменной речью.

Итак, на школьном этапе обучения совершенствуются все речевые навыки и умения детей, сформированные ранее, а письменная речь постепенно становится средством получения и выражения знаний учащихся.

Таким образом, мы показали, что процесс овладения родным языком в детском возрасте – это сложное, многоступенчатое явление в развитии каждого человека.

Одной из наиболее интересных закономерностей речевого онтогенеза в дошкольном детстве являются речевые ошибки, под которыми С.Н. Цейтлин понимает «любые случаи отклонения от действующих язы-

ковых норм» [5, 3]. По мнению ученого, их появление обусловлено как самой языковой системой родного языка, так и особенностями речевого онтогенеза.

Как показывает практика, количество лексических ошибок у детей с нормальным речевым развитием не так велико, а у детей с расстройствами речи – в разы больше. Характерным признаком словаря детей этой категории являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены патогенезом речевого недоразвития.

Причины лексических ошибок у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте могут носить самый разный характер. Как правило, специалисты их связывают с недостатками в развитии когнитивной сферы, акустического (фонематического) восприятия речи, а также с нарушениями слуховой функции детей.

Так, на практике мы сталкиваемся с недостатками в формировании словаря, которые связаны с недоразвитием познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью. А также наблюдаем, что снижение остроты слуха вызывает значительные трудности в развитии речевой функции и, в частности, лексической сферы у слабослышащих детей.

Исследования в области детской логопедии раскрывают нарушения лексического строя, которые вызваны различными комбинациями биологических и социальных причин у детей с алалией, дизартрией и общим недоразвитием речи (ОНР). Преобладающим, патологическим механизмом лексико-грамматического недоразвития В.А. Ковшиков называет несформированность языковых операций производства высказывания, при котором у ребенка нарушается речевое программирование [3, 8].

Лексические ошибки детей с речевым недоразвитием, как правило, проявляются вследствие бедности и ограниченности словарного запаса, трудностей его актуализации, а также несформированности семантических полей (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова) [4, 38].

Типология ошибок имеет те или иные индивидуальные особенности в зависимости от характера речевого расстройства, свойственного тому или иному ребенку, и проявляется в следующих вариантах:

- вербальные парафазии (замены) слов внутри одного лексического поля (близкие по значению), так и из разных семантических полей;
- трудности актуализации словаря;
- неверное использование антонимов, слов с абстрактным и обобщающим значением,
- а также при употреблении многозначных слов.

Одна из наиболее характерных особенностей словаря детей с ОНР – использование вербальных парафазий. Практика показывает, что чаще всего распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Дошкольники могут употреблять слова в излишне широком значении (вместо слова *туфли* используется обобщающее понятие *обувь*), а иногда, наоборот – в слишком узком значении (обобщающим понятием *птичка* дети называют *дятла, воробья*). Часто слово используется лишь в конкретном случае и не применяется при оречевлении других ситуаций.

Эмпирическое исследование типологии лексических ошибок детской речи, проводимое на базе Логопедической лаборатории Таганрогского института имени А.П. Чехова, показало, что при изучении словарного запаса детей с нарушениями речи в основу методики логопедического обследования должны быть положены следующие принципы. Их выделение определяется онтогенетическими закономерностями в развитии детской речи и познавательной деятельности. Поскольку на лексиконе ребенка, как правило, отражаются особенности слухового и зрительного восприятия, наглядного или абстрактного мышления, сенсорного опыта, а также социальные условия воспитания, выделение данных принципов, по нашему мнению, позволит разработать программу обследования, удовлетворяющего запросы каждого специалиста-логопеда.

1. **Тематический** принцип отбора лексики, как правило, является основополагающим при разработке протокола изучения детской речи. Данный принцип предусматривает, что исследуемый лексический материал должен быть сгруппирован по определенным тематическим циклам, среди которых традиционно выделяют «Игрушки», «Части тела», «Фрукты», «Овощи» и другие. Такое распределение позволит специалисту выявить речевые недостатки, связанные с ограниченными представлениями об окружающем мире.

2. Известно, что в процессе структуризации лексического материала специалисты всегда ориентируются на возрастные особенности речи детей: чем старше возраст испытуемого, тем большее количество единиц должна включать лексическая программа логопедического обследования. В связи с этим важно отметить соблюдение следующего принципа – **онтогенетического**. Так, например, при изучении лексикона детей 2-го и 3-го года жизни необходимо ограничиться довольно узким кругом лексики, в который должны войти темы «Семья», «Части тела», «Игрушки», «Домашние животные и птицы», а также «Предметы ближайшего окружения» – цикл, который возможно структурировать на более узкие группы: «Мебель», «Посуда», «Одежда» для детей старшего дошкольного возраста. И, напротив, при обследовании речи младших школьников в диагностическую программу необходимо включить тематические циклы «Деревья», «Кустарники», «Головные уборы», «Учебные принадлежности», «Животные жарких стран», «Животные севера» и другие.

3. **Коммуникативный** принцип, в соответствии с которым в лексическую программу необходимо включить:

- наиболее употребительные и распространенные (частотные) слова русского языка,
- слова с доступной звуко-слоговой структурой.

Соответственно, из протокола диагностики исключаются устаревшие, малоупотребительные и вытесненные из речевого обихода слова. Примерами подобных слов, по мнению специалистов, могут служить некоторые предметы мебели (*тахта, софа*), одежды и обуви (*сюртук, салон, чепец, валенки, галоши*), названия садовых и музыкальных инструментов (*серп, мотыга, балалайка, кларнет*), спортивных игр и атрибутов (*салки, лапта, салазки*) и другие.

4. **Семантический принцип** означает включение в программу обследования слов, обозначающих предметы их части (*стул: сиденье, спинка, ножки*), признаки предметов (*высокий, деревянный, горячий*) и слова-действия (*ползет, скачет*), а также качественные характеристики (*осенний, блестящий, твердый*) и пространственно-временные отношения между предметами и явлениями (*далеко, долго*).

5. В соответствии с **лексико-грамматическим принципом**, в логопедическое обследование необходимо включить разные части речи: не только существительные, глаголы и прилагательные, но и местоимения, наречия и причастия. Отбор лексики зависит от возраста ребенка: чем он старше, тем больше используется разных частей речи с обобщенным, абстрактным и переносным значением.

6. **Стилистический принцип** обеспечивает включение в программу исследования слов, выражающих отношение к предмету и отношению к слову, т.е. эмоционально окрашенных и стилистически окрашенных слов. Этот принцип касается детей более старшего, школьного, возраста.

Использование данных принципов, по нашему мнению, поможет составить грамотную программу логопедического обследования для каждого педагога. В дальнейшем такая лексическая программа поможет определить основные разделы и содержание словарной работы, а также уточнить тот ее минимум, которым должны будут овладеть дети.

Экспериментальное исследование типологии лексических ошибок детской речи проводилось нами в период с октября 2018 года по апрель 2019 года в детском саду № 66 и в логопедической школе выходного дня «Речеград» г. Таганрога. Экспериментальную группу составили 36 детей старшего дошкольного возраста с 6 до 7 лет и учащиеся начальных классов, имеющие логопедическое заключение: «Общее недоразвитие речи III-го уровня, дизартрия», «Общее недоразвитие речи III-го уровня, алалия», «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

Изучение речи детей осуществлялось с использованием следующих традиционных методов и приемов логопедического обследования, описанных в специальной научно-методической литературе:

- беседа с ребенком,
- пересказ (чтение) художественного текста,
- составление рассказа по картине или серии картин,
- отраженное проговаривание слов и предложений за взрослым: «Повтори за мной»,
- составление предложений по сюжетным или предметным картинкам, по демонстрации действий,
- речевые и дидактические игры: «Закончи предложение», «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», «Угадай, кто (что) это?», «Продолжи ряд предметов», «Назови картинку», «Назови одним словом», «Что приготовил повар?», «Кто что делает?», «Расскажи, какой бывает» и другие.

Анализ материалов исследования выявил, что наиболее распространенными лексическими ошибками в речи детей с речевыми расстройствами являются следующие:

1. Вербальные парафазии и неточное употребление различных частей речи (существительных, глаголов и прилагательных). Замены могут носить временный, случайный характер, и при этом связаны с конкретной ситуацией (смещения), а могут быть стойкими и постоянными. Как правило, замены выражаются одним словом, реже – словосочетанием или предложением. Среди имен существительных выделяют следующие замены:

- видовых понятий внутри одной лексической группы: *лев – тигр, лось – олень, пальто – куртка, свитер – майка, юбка – платье;*
- обобщающего слова видовым понятием и наоборот: *обувь – туфли, ботинки; одежда – кофты, вещи; транспорт – машины; дятел – птичка;*
- слов, обозначающих предметы и их части: *труба – печка, подоконник – окно, поезд – вагон;*
- слов, обозначающих части тела людей и животных: *бородка – клюв, гребешок – чубчик, плечо – локоть;*
- слов, обозначающих профессии людей: вместо *водитель – машинист* или *едет на машине*; вместо *повар – который готовит;*
- слов, выраженных другой частью речи из того же семантического поля: вместо *утюг – горячий*, вместо *дикие животные – свирепые*, вместо *линейка – мерить*.

Для глаголов характерны замены:

- действий, похожих по ситуации и значению, словом (звукоподражанием) из одного семантического поля: вместо *дятел стучит – дятел дерево ударила*; вместо *варит, жарит, печет – готовит*; вместо

умывается – моет; вместо часы тикают – двигаются, дын-дын; вместо гроза гремит – гроза дж-ж; гроза льет дождь; вместо дождь капает – поливает;

– действий словами из других семантических полей: вместо солнце светит – солнце утро обожает; вместо дятел стучит – птичка летит дерево;

– действий, обозначающих способы передвижения: вместо скачет (о лошади) – прыгает, вместо прыгает – бежит;

– действий названием предмета: вместо вода капает – капля, вместо мама жарит рыбу – рыба обед, вместо водитель – машина полиция;

– действий словосочетанием или предложением: вместо мама варит суп – мама делает кушать; вместо мама жарит рыбу – мама делает рыбы; вместо гроза гремит – гроза делает дождь; вместо часы идут – часы тикаются, часы делают тик-так.

Для прилагательных характерны замены:

– слов, обозначающих величины предметов: вместо длинный, высокий, широкий – большой; вместо короткий, низкий, узкий, толстый – маленький;

– признаков предметов, обозначающих вкус, цвет и др.: сладкий – вкусный, горький – плохой, гадость;

2. Нарушения актуализации слов связаны с ограниченностью общих представлений и речевого опыта. Они могут проявляться в следующих недостатках:

– в искажениях звуко-слоговой структуры слова: вместо гогочет – гакает, вместо композитор – компоризитор, вместо дятел – дядел;

– в трудностях подбора слов, обозначающих природные явления (вьюга, метель, пурга), названия предметов: инструментов (пила, молоток), головных уборов (панамы, берет), птиц (синица, гусь), животных (жираф, енот, тигр), насекомых (муравей, стрекоза, шмель) и др.

3. Трудности подбора антонимов связаны с бедностью словаря, несформированностью семантических полей и могут проявляться в виде следующих ошибок:

– использование слова-замены той же части речи: добрый – плохой, горький – соленый, толстый – низкий, толстая книга – худая, мягкая;

– использование слова-замены другой части речи: больной – вылезился, мокрый – высох, кислый – сахар, горячий – холодильник;

– использование слова с частицей не: хороший – нехороший, мокрый – немокрый;

Трудности в использовании абстрактных, многозначных и сложных слов можно объяснить конкретностью детского мышления, ограниченным объемом знаний и представлений об окружающем, а также отсутствием языкового чутья. Дети не могут назвать и объяснить значение слов счастье, дружба, новость.

Исследование выявило, что, независимо от возраста, все дети испытывают трудности в определении семантики как более, так и менее употребительных слов улица, памятник, клумба, погоны, пейзаж, театр, а значение слов кофейник, пылесос, холодильник раскрывают путем подбора однокоренных слов.

Таким образом, изучение устных высказываний детей с речевыми расстройствами показало, что для них характерны лексические ошибки, обусловленные ограниченностью словарного запаса, бедностью представлений об окружающем мире и недостатками познавательного развития. Трудности выбора необходимых слов объясняются недостаточной активностью мыслительных процессов и несформированностью операций анализа, сравнения и обобщения.

Расхождение в объеме пассивного и активного словаря – довольно характерная особенность речи детей с общим недоразвитием речи: они понимают значения многих слов, и объем их пассивного словаря близок к норме, но все же употребление и актуализация слов в самостоятельной речи вызывают большие затруднения. Непонимание значений отдельных речевых единиц приводит к их своеобразному употреблению, к частым заменам одного названия другим. Замены происходят как по смысловому, так и по звуковому и морфологическому признакам.

Для дошкольников и учащихся младших классов характерно преимущественное употребление существительных с конкретным, бытовым значением и глаголов, обозначающих повседневные, хорошо знакомые действия окружающих людей и собственные действия. Таким образом, при довольно большом запасе слов, обозначающих предметы и действия, оперирование ими оказывается не всегда точным. Так, лексические ошибки проявляются при использовании существительных с абстрактным, отвлеченным и обобщенным значением (дружба, здоровье, мебель, транспорт), а также менее употребительных слов, обозначающих названия частей тела людей и животных (локти, плечи, грива, гребешок), частей предметов (сиденье, дюнышко, полка), инструментов (пила, молоток), профессий (водитель, строитель, писатель), деревьев и цветов (сосна, береза, ромашка, василек), фруктов и овощей (слива, персик, редис, свекла), животных и птиц (лось, жираф, журавль, дятел, курица).

Прилагательные употребляются детьми с речевыми расстройствами несколько реже и обозначают, в основном, цвет, форму, величину и некоторые другие качества предметов. Значительно реже используются прилагательные, обозначающие материал (шерстяной, кожаный), черты характера (грустный, храбрый, счастливый), временные и пространственные признаки предметов (глубокий, медленный, осенний, ночной). По всей видимости, замены прилагательных осуществляются из-за неумения дифференцировать признаки

величины, высоты, толщины, ширины (*высокий – длинный, низкий – маленький, узкий – тонкий, короткий – маленький*).

Исследование выявило, что дети с недоразвитием речи испытывают трудности в употреблении некоторых наречий (*внутри, вовремя, густо*), притяжательных (*лисий, волчий*) и относительных (*шерстяной, кожаный*) прилагательных, совсем не используют краткие прилагательные (*бел, красна, зол*), а превосходную степень прилагательных употребляют в сочетании со словом *очень*. При подборе антонимов довольно распространенным способом является использование частицы *не* (*неумный, нехороший*).

Исследование показало, что на состоянии лексикона детей отражается характер их ближайшего окружения и воспитания, а также внутрисемейная речевая микросреда. Так, дети из педагогически запущенных и социально неблагополучных семей, где воспитанием занимаются неработающие бабушки и прабабушки, а родители злоупотребляют алкоголем, чаще употребляют диалектизмы и просторечия (*вавка – рана, шишак – шишка, бабуленция – бабушка, буряк – свекла, кутята – щенята*), а также звукоподражательные слова и жесты (*тик-так, дын-дын – тикают, гроза дьжж-ж – гремит, бибика – машина*). Перечисленные лексические недостатки характерны и для детей, воспитывающихся в условиях гиперопеки, «сюсюканья» и чрезмерной фамильярности.

Учитывая, что у большинства испытуемых дошкольников речь развивалась с задержкой и появилась около трех лет, их речевой опыт достаточно мал и ограничен. Таким образом, данные факты существенно влияют на становление речи и развитие словарного запаса детей.

Важно отметить, что лексическое недоразвитие устной речи учащихся начальных классов отражается на становлении их письменной речи и проявляется в виде аграмматической дисграфии и семантической дислексии – нарушениях письма и чтения, характерных для детей с общим недоразвитием речи. Их отличительной особенностью являются трудности в понимании прочитанного текста, неверное использование слов и многочисленные аграмматизмы на письме и при чтении. Все перечисленные недостатки требуют специальной педагогической помощи и нуждаются в обязательной логопедической коррекции.

Представленные нами принципы отбора и структуризации лексического материала детской речи (тематический, онтогенетический, коммуникативный, семантический, лексико-грамматический и стилистический), по нашему мнению, помогут грамотно сформировать программу исследования словарного запаса дошкольников и младших школьников, оценить характер, степень и причины нарушений, которые могут проявиться впоследствии, а также определить основные направления логопедического воздействия. Взрослый, владеющий знаниями о причинах возникновения речевых недостатков, получает возможность заранее предвидеть трудности, с которыми могут столкнуться дети при освоении родного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб: Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
2. Захарова, А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. – Новосибирск, 1975. – 196 с.
3. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. – 96 с.
4. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
5. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

А. Н. Маркидонова

ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ИНСТРУКТОРОМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СОВМЕСТНО С УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ

Аннотация. В данной статье раскрывается взаимодействие работы инструктора по физической культуре и учителя логопеда с детьми группы компенсирующей направленности, описывается практическая реализация целей и задач, формы взаимодействия, условия, направления работы, планирование, результаты.

Ключевые слова: дети группы компенсирующей направленности, речь, взаимодействие, планирование, движения.

A. N. Markidonova

PLANNING OF CORRECTIONAL-DEVELOPING ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES BY THE PHYSICAL INSTRUCTOR CULTURE TOGETHER WITH THE SPEECH THERAPIST

Abstract. This article describes the interaction of the physical training instructor and speech therapist teacher with the children of the compensating group. Practical implementation of goals and objectives, forms of interaction, conditions, areas of work, planning, results.

Key words: children of compensating group, speech, interaction, planning, movements.

Наряду с первоочередной задачей дошкольных учреждений охраны и укрепления здоровья детей стоит задача помощи в овладении детьми с ОВЗ связной речью. Усвоение родного языка как средства и способа общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве.

Современным направлением развития педагогической теории и практики является оптимизация процессов обучения, воспитания, диагностики, коррекции, развития, реабилитации за счет интеграции деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения. С этой целью разрабатываются модели и различные формы взаимодействия специалистов, определяются их функциональные обязанности и направления работы. Концептуальные и структурно-содержательные аспекты проблемы организации преемственности в работе специалистов ДОУ раскрыты в исследованиях многих педагогов. Это возможно только при условии тесного взаимодействия всего педагогического коллектива ДОУ, медицинского персонала и родителей.

Изучение научно-методической литературы по проблеме исследования позволило выявить противоречие между имеющимися концептуальными подходами планирования физкультурно-коррекционной деятельности, разработанными моделями взаимодействия учителя-логопеда и инструктора по физической культуре и применением конкретных логопедических и оздоровительных технологий в коррекционно-развивающей деятельности.

На наш взгляд для комплексной коррекции нарушений двигательных функций у детей с ОВЗ необходимо определить формы взаимодействия и содержание деятельности логопеда и инструктора по физической культуре на каждом этапе педагогического процесса. Взаимодействие педагогов в работе по коррекции нарушений двигательных функций у дошкольников с ОВЗ будет эффективно при следующих условиях:

- ✓ совместное планирование коррекционно-развивающейся деятельности инструктора по физической культуре и учителя-логопеда;
- ✓ реализация разнообразных форм взаимодействия на каждом этапе коррекционно-развивающей работы;
- ✓ определение дифференцированных целей, задач, содержания, средств и методов работы с детьми в зависимости от состояния речевых и моторных функций дошкольников с ОВЗ.

В нашем дошкольном учреждении выстроилась модель сотрудничества учителя-логопеда и инструктора по физической культуре.

Оно осуществляется по четырем направлениям:

1. Диагностическое. Выявление речевых и физических умений и навыков в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей с ОВЗ. Проводится 2 раза в год.

2. Коррекционно-развивающее. Устранение у детей имеющих пробелов в развитии и обусловленных ими затруднений в овладении программным материалом, создание предпосылок для успешной учебной деятельности в школе, независимо от начальных стартовых возможностей. Осуществляется на протяжении всего учебного года.

3. Мониторинг результативности работы. Качество освоения и достижения программного материала детьми с ОВЗ.

4. Информационно-консультативное. Направлено на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса детей, их родителей, педагогических работников (лекции, беседы, консультации, анкетирование, индивидуальные практикумы, информационные стенды, печатный материал).

Также в нашем детском саду практикуются и другие формы взаимодействия специалистов:

- Рабочие совещания. Планирование коррекционно-развивающей деятельности всех специалистов на разных этапах работы на протяжении всего учебного года.
- Консультации. Проводятся для педагогов и родителей воспитанников.
- Семинары. В этой форме работы принимают участие все специалисты.
- Тренинги. Проходят по запросам педагогов с психологом ДОУ.
- Взаимопосещение занятий. На протяжении всего учебного года педагоги посещают друг у друга занятия с целью корректировки непосредственной образовательной деятельности.
- Планирование и реализация комплексных занятий, развлечений, праздников.
- «Школа заботливых родителей»

Несколько специалистов освещают и проводят мастер-класс для родителей по одной теме.

Эти направления в работе всех специалистов дали нам повышение эффективности коррекционно-развивающей работы в ДОУ. При этом следует учитывать структуру речевого нарушения, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, а также учитывать наличие качеств, приобретенных детьми в процессе коррекционно-развивающей деятельности.

Дети с ОВЗ имеют нарушения всех видов моторики: общей, мелкой, артикуляционной. При педагогической диагностике, проводимой на момент поступления ребёнка в коррекционную группу, мы отмечаем:

- однообразие, неритмичность, скованность, неточность и замедленность движений. Эти дети видны сразу в общей массе воспитанников: они неуклюжи, неповоротливы, медлительны или наоборот гиперактивны, проявляют вялость и незаинтересованность в любой деятельности;

- нарушение координации движений рук и ног;
- нарушения зрительно-двигательной координации: темп выполнения движений то замедленный, то убыстренный. Ритмичность выполнения движений нарушена;
- снижение «двигательной» памяти: дети не могут запомнить последовательность движений, поэтому педагог все движения выполняем совместно с детьми;
- трудности в овладении двигательной выразительностью: речь и движения неэмоциональны, невыразительны;
- неспособность осуществлять двигательное поведение в воображаемой ситуации;
- дети соматически ослаблены, физически невыносливы, быстро утомляются: они часто болеют, быстро утомляются на занятиях, во время режимных моментов, прогулки;
- отставание в возрастных показателях, не развиты двигательные умения и навыки, физические качества: сила, скорость, ловкость, координация;
- снижение усидчивости и работоспособности: неусидчивость, расторможенность, ребёнок не может концентрировать внимание, снижена работоспособность.

Неполноценная речевая и двигательная деятельность детей накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Из-за недостаточности активного и пассивного словарного запаса дети не всегда понимают требования и инструкции педагога, что ведет к непониманию заданий. Часто речевые расстройства сопровождаются отставанием в развитии двигательной деятельности, нарушениями общей и мелкой моторики. У этих детей наблюдаются дискоординированные движения, их замедленность или, наоборот, расторможенность, неточность, вялость или движения спазматического характера.

Одним из путей комплексного решения имеющихся проблем у детей с ОВЗ в свете здоровьесберегающих технологий педагоги нашего ДОУ увидели в интеграции.

Мы определили цель: коррекция речевых нарушений детей через развитие двигательной сферы.

В начале учебного года учитель-логопед ДОУ знакомит инструктора по физической культуре с диагнозами детей (их речевой характеристикой), психологической характеристикой и возрастными особенностями.

После выявления уровня психоречевого развития детей, совместно определяются цели, задачи формирования речедвигательных навыков и составляются планы коррекционных занятий.

Задачи коррекционно-развивающей деятельности (см. рисунок 1):

- развитие слухового, зрительного, пространственного восприятия;
- координации движений;
- общей и мелкой моторики;
- закрепление поставленных учителем-логопедом звуков в свободной речи;
- речевого и физиологического дыхания;
- формирование темпа, ритма и интонационной выразительности речи;
- работа над мимикой лица.

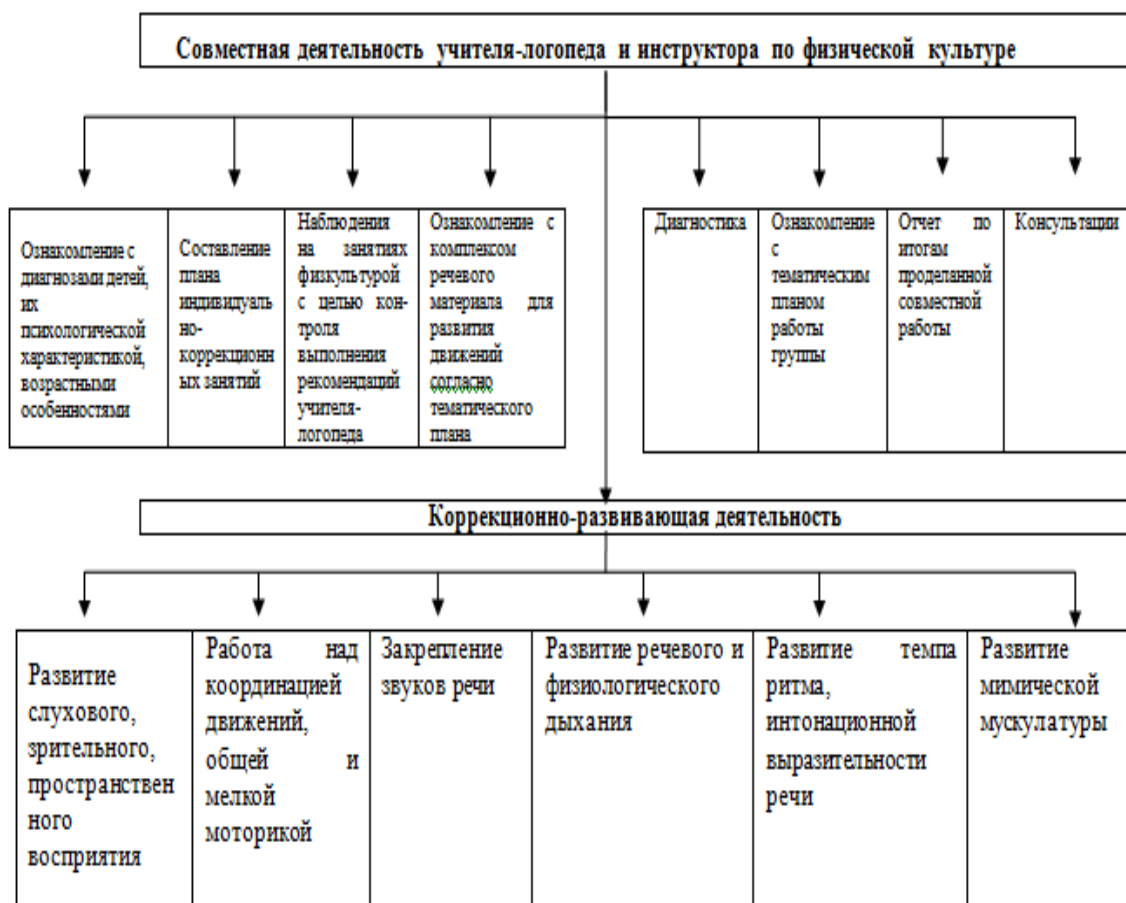


Рис. 1 Задачи коррекционно-развивающей деятельности

В начале учебного года учитель-логопед знакомит инструктора по физической культуре с тематическим планом работы, после чего подбирается комплекс речевого материала для развития движений на физкультурных занятиях.

В деятельности логопеда и инструктора по физической культуре используются разные логопедические технологии: игры на движение с речевым сопровождением; игры и игровые упражнения для развития речевого дыхания; логоритмические упражнения с музыкальным сопровождением и под счет; дыхательная гимнастика; интегрированные физкультурно-логопедические досуги и развлечения; общеразвивающие упражнения; упражнения на ориентировку в пространстве.

Особенности планирования двигательной деятельности с детьми на занятиях по физической культуре состоят в том, что 1-я и 2-я части дополняются заданиями на коррекцию и исправление двигательных нарушений, характерных для детей с ОВЗ. Все разделы занятия (вводная, основная, заключительная части) подчинены одной теме. Например, тема «Осень» предполагает в 1 части ходьбу и бег разных видов по осеннему лесу; общеразвивающие упражнения делаются с листиками «на полянке».

Изменения вносятся в раздел «Подвижные игры». Он планируется в соответствии с лексическими темами логопедических занятий и работой воспитателя. Например, при отработке учителем-логопедом лексической темы «Животные зимой» на занятии по физической культуре используется подвижная игра «Хитрая лиса», в которой дети закрепляют умение бегать, уворачиваясь от водящего, и стихотворный материал к игре.

На физкультурных занятиях применяются следующие виды подвижных игр:

1. Подвижные игры на развитие общей моторики (малой, средней и большой подвижности), например, «Ловишка», «Мухомор», «Ноги от пола», «Пятнашки с мячом».
2. Подвижные игры с речевым сопровождением, например, «Часы бьют», «Хитрая лиса», «Мы шагаем по Москве».
3. Подвижные речевые игры для детей с ОНР, например, «Чьи детки» (по теме «Домашние животные»), «Съедобное-не съедобное» (по теме «Осень»).
4. Подвижные игры на развитие речевого и фонематического слуха, например, «Цветные домики», «Где позвонили?», «Угадай, кто это?», «Подними флажок».

5. Подвижные игры на развитие коммуникативных функций, например, «Переходы», «Снежный ком», «Чижик», «давайте поздороваемся».
6. Подвижные игры с музыкальным сопровождением, например, «Дружба», «Огуречик, огуречик», «Автобус», «У жирафов».

Используется и сюжетная форма занятий, которая также способствует развитию речи. Все сюжетные занятия, темы к ним, игры согласовываются с учителем-логопедом и опираются на методические комплекты Н. В. Нищевой «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР с 4 до 7 лет»; Ю. А. Кирилловой «Парциальная программа физического развития в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет».

Чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее развивается его речь. Но и формирование движений происходит при участии речи. Это один из основных элементов двигательного-пространственных упражнений. Ритм речи, особенно стихов, используемый на физкультурных занятиях, способствует развитию координации общей и мелкой моторики.

Через год взаимодействия всех педагогов на различных занятиях с детьми с ОВЗ наблюдаются следующие изменения: более плавные, выразительные и ритмичные движения детей; вырабатывается правильный темп речи, ритм дыхания, развивается речевой слух и речевая память.

Разнообразные подвижные игры и игровые упражнения являются действенным средством профилактики и коррекции нарушений речи детей с ОВЗ в процессе физического воспитания. Взаимодействия учителя-логопеда и инструктора по физической культуре позволяет не только активно вовлекать в сферу коррекционной работы детей, но и повышать эффективность работы по коррекции речевых и двигательных нарушений, что в свою очередь увеличивает процент детей с грамотной речью и правильным произношением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волосовец Т.В., Сазонова С.Н. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: Практическое пособие для педагогов и воспитателей. – М.: Гуманит, 2004. – 232 с.
2. Вареник Е.Н., Корлыханова З.А., Китова Е.В. Физическое и речевое Развитие дошкольников: Взаимодействие учителя-логопеда и инструктора по физкультуре. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.
3. Гомзяк О.С. Говорим правильно. Тетрадь взаимосвязи работы логопеда и воспитателя в подготовительной к школе логогруппе. Комплект из трех альбомов. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 32 с.
4. Кириллова Ю. А. Парциальная программа физического развития в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. – М.: Детство-Пресс, 2017.-240 с.
5. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР с 4 до 7 лет. – М.: Детство-Пресс, 2018. – 128 с.
6. Ушакова О. С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 208 с.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. – М.: Просвещение, 2009. – 207 с.
8. Финогенова Н.В. Физическое воспитание дошкольников на основе использования подвижных игр// Начальная школа до и после плюс. – 2005. – №10. – С. 1-3.

Т.Д. Молодцова, И.Н.Боровик

ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье рассматриваются основные методы диагностики дошкольников, которые проявляют гиперактивность, элементы аутизма, соматическую ослабленность, замедленно развиваются, т.е. имеющие ограниченные возможности здоровья, и показывается конкретное применение таких методов в системе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях детского сада..

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, первичная диагностика, психолого-педагогическое сопровождение, субтест, агрессия, неадекватные реакции. .

T.D. Molodtsova, I.N. Borovik

PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH POSSIBILITIES UNDER KINDERGARTEN CONDITIONS

Abstract. The article discusses the main methods of diagnostics of preschool children who are hyperactive, elements of autism, somatic weakness, develop slowly, i.e. having limited health abilities, and the specific application of such methods in the system of psychological and pedagogical support of children in kindergarten conditions is shown ..

Key words: limited health opportunities, primary diagnostics, psychological and pedagogical support, subtest, aggression, inadequate reactions.

Как известно, практически в каждом детском саду есть дети, которые проявляют гиперактивность, элементы аутизма, часто и подолгу болеют, соматически ослабленные, замедленно развивающиеся и т.д. Всех их объединяют одним термином, называя «дети с ОВЗ», т.е. с ограниченными возможностями здоровья. Чтобы воспитание и развитие этих детей было успешным, необходим четкий, осознанный и спланированный подход к ним, что невозможно без своевременной диагностики, которая должна сопровождать ребенка весь период его пребывания в детском образовательном учреждении..

Первичная диагностика детей в ДОУ представляет собой комплексный набор субтестов для разных возрастных групп. Для этого используются следующие методы: тестирование психических процессов и уровня самооценки, а также исследование мелкой и крупной моторики. При необходимости, проводится более углубленная диагностика: применяются дополнительные методики, в том числе тестирование.

Следует подчеркнуть, что в своей профессиональной деятельности педагог-психолог ДОУ может использовать только регламентированные диагностические материалы. Приведенная ниже диагностика рассчитана на возрастной период от 3 до 4 лет и соответствует возрастному показателю ребенка с ОВЗ.

Схема диагностики выглядит следующим образом: после предварительной беседы и установления контакта, ребенку предлагается выполнить ряд заданий.

Субтест 1. «Матрешка». Цель субтеста – выявление понимания ребенком инструкции, знание понятия величины, оценка развития наглядно-действенного мышления.

Субтест 2. «Формы». Целью субтеста является оценка уровня развитости восприятия, пространственных отношений и формы, умение делать анализ расположения фигур в пространстве.

Субтест 3. «Кубики». Целью субтеста является оценка умения воспринимать цвета, соотносить их, находить одинаковые, знание названия цветов, умение работать по устной инструкции.

Субтест 4. «Картинки, 2-3-составные». Цель субтеста – оценка развитости наглядно-действенного мышления, оценка уровня овладения зрительным синтезом, предполагающем объединение элементов в единый образ, разрезанную уже на три части.

Субтест 5. «Картинки (парные) ». Цель исследования: оценка умения концентрировать внимание на предъявляемых предметах, зрительной памяти, наблюдательности.

Субтест 6. «А чего не стало?». Цель исследования: оценка развития произвольной памяти, внимания понимания инструкции.

По каждому субтесту разработаны критерии оценки. Поскольку данный комплект диагностических материалов предполагает количественный анализ результатов, то предусмотрена дифференцированная шкала оценивания – высокий уровень, средний и низкий.

В ситуации обследования ребенок с СДВГ показал следующие результаты:

В субтесте №1 - действовал методом проб и ошибок, прикладывал фигуры к подходящей прорези, в результате выполнил задание. Оценка – 1 балл.

В субтесте №2 – самостоятельно путем проб собирает и разбирает матрешку. Оценка – 2 балла.

В субтесте №3 – отказ от выполнения задания, «не умею». Оценка – 0 баллов.

В субтесте №4 – верно показывает кубики, но путает названия цветов. Оценка – 1 балл.

В субтесте №5 – правильно назвал 3 изображения, испытывал затруднения при выполнении задания. Оценка – 1 балл.

В субтесте №6 - не назвал ни одной спрятанной игрушки.

Таким образом, общая сумма составила 5 баллов, что соответствует нижнему порогу среднего уровня.

А.А. Осипова указывает, что «цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

- коррекционного - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

- профилактического - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

- развивающего - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития» [3,с.22].

В своей коррекционной программе мы руководствовались этим единством задач. Также коррекционно-развивающая деятельность педагога-психолога проводится по трем направлениям: работа с родителями (психологическое консультирование, рекомендации); работа непосредственно с ребенком (занятия); работа с воспитателями (рекомендации).

Обратимся к практической стороне исследования.

Мальчик Матвей К. (имя изменено), четыре года, детский сад посещает с августа 2017., диагноз поставлен в декабре 2017г., из неполной семьи.

Выписка из карт наблюдения в различные режимные моменты: «на занятии: встает с места, не слушает воспитателя, щиплет их, доводя до слез. Все время отвлекается, ерзает на стуле, периодически вскакивая с места. Убегает и прячется в игрушках. В свободной деятельности: двигателью расторможен, разбирает игрушки, бьет детей. Когда воспитатель берет

Матвея за руку, пытаясь остановить, делает замечания, он вырывается, плачет, но быстро успокаивается. На занятии по ИЗО: периодически вскакивает с места, мешает детям, не слушает инструкцию, видит

образец, но не копирует его, а наносит хаотичные линии на листе бумаги, нажим очень сильный, такой, что рвет лист. Кисточку держит неправильно. На прогулке: двигательно расторможен, отнимает игрушки у детей, постоянно покидает пределы своей игровой площадки, задирает старших детей, убегает от них».

В процессе наблюдения выявлены: неадекватные эмоциональные реакции, агрессия, направленная на других детей; трудности при засыпании, энурез во время дневного сна, недоразвитие мелкой моторики, наличие спастики верхних и нижних конечностей. Наряду с этим диагностировано левшество; внимание, кратковременная память – на низком уровне. Присутствует задержка речевого развития. Мышление в пределах нормы. Навыки самообслуживания слабо сформированы. Зрительный, слуховой, тактильный гнозис – в пределах нормы. Ребенок педагогически запущен, недостаточно получает внимания в семье. Как известно, «.....плохой результат дают неправильные стили воспитания, а также эмоциональное отвержение ребенка» [2,74]

На первой консультации родителям был дан совет уделять ему больше внимания и обследовать ребенка у невропатолога. Известно, что при нарушениях первого функционального блока мозга, т.е. его стволовых отделов при ММД, понижается болевая чувствительность. Признаки указанного дефекта отчетливо проявились в пониженном болевом пороге у Матвея. Именно поэтому он мог, часто без причины, больно ударить, ушибнуть или толкнуть другого ребенка, безо всякого сочувствия к чужой боли. Так как одним из принципов коррекции гипердинамического синдрома является поэтапное воздействие, то для начала корректировать надо только одну функцию. Гиперактивного ребенка невозможно научить одновременно быть спокойным, внимательным, неагрессивным и неимпульсивным. Поэтому мы выбрали для коррекции одну сторону – агрессивность.

Одновременно проходила работа с родителями. На консультативных занятиях были откорректированы методы воспитания, предложены адекватные для ребенка способы выражения негативных эмоций, выработана система семейных запретов. Также проводилась работа с воспитателями: были даны рекомендации по соответствующему реагированию на поведение Матвея.

Коррекция агрессивности продолжалась два месяца. Основной целью коррекции было научить ребенка выражать свою агрессию приемлемым способом. Пути коррекции были обозначены следующим образом: вербализация чувств; битье по большому мячу(эмоциональная разрядка); отработка приема «держу себя в руках». Работа проходила в тесном контакте с родителями – на консультациях были освещены основные источники детской агрессивности и выработаны способы ее устранения. Активно применялась игровая терапия, включающая в себя проигрывание негативных ситуаций с помощью мягких игрушек и способы выхода из них. В результате коррекционной работы наблюдается положительная динамика – уровень агрессивности заметно снизился, Матвей перестал толкать детей, стал уметь просить прощения, может подойти и пожалеть другого ребенка, если тот плачет.

После постановки диагноза Матвею была назначена лекарственная терапия. Тогда же была составлена индивидуальная коррекционная программа, рассчитанная на три дня в неделю.

В своей программе по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с СДВГ мы взяли за основу схему занятий, предложенную А.Л. Сиротюк. Поскольку наш ребенок не подходит под возрастные критерии, оговоренные в авторской программе, нам пришлось преобразовать и адаптировать ее некоторые элементы. Индивидуальная коррекционная включает в себя следующие компоненты: глазодвигательные и дыхательные упражнения, растяжки, а также упражнения для языка и мышц челюсти, перекрестные телесные упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики рук, упражнения на релаксацию, упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы. Также в работе используются приемы арттерапии, сказкотерапии, акватерапии, песочной терапии.

Прежде всего, пришлось изменить структуру занятия в рамках индивидуального подхода. Коррекционное занятие начиналось с подгруппой детей (3-4 человека) при обязательном участии Матвея, с функциональных упражнений. Затем продолжалось уже в кабинете психолога и приобретало индивидуальный характер. В виду того, что длительное нахождение в детском коллективе провоцировало Матвея на проявления негативных эмоций, индивидуальные занятия начинались с приемов, помогающих избавиться от гнева и агрессии, выплеснуть их в более приемлемых формах. Учитывая низкую концентрацию внимания ребенка и, как следствие, неспособность долго сосредоточиться на выполнении глазодвигательного упражнения, был применен игровой подход с лазерной указкой. Дыхательное упражнение также было преобразовано: вместо глубоких вдохов и выдохов ребенку предлагалось сдувать ватные и бумажные шарики со стола. Заканчивалось занятие релаксационным упражнением, предполагающим выполнение в положении лежа, с использованием музыкального сопровождения и голосовых модуляций.

Поскольку были достигнуты положительные результаты в коррекции агрессивности, то представляется возможным откорректировать следующую функцию – импульсивность. Структура занятия включает в себя: растяжку – 1-2 минуты; дыхательное упражнение - 2 минуты; глазодвигательное упражнение – 1-2 минуты; упражнения для развития мелкой моторики рук 3-4 минуты; упражнения на развитие внимания, самоконтроля произвольности,; нейтрализация гнева и 2-3 минуты; релаксация – 2-3 минуты.

Был разработан комплекс занятий с использованием песочной терапии. Также введены в структуру занятий упражнения с массажными шариками и колечками су-джок, нацеленные на стимуляцию речевого развития посредством массажных действий.

Родителям на этом этапе коррекции после разъяснительной беседы даны следующие рекомендации: продолжать упражнения с использованием элементов массажа (вариация йоговской гимнастики по Арцишевской И.Л.); контрастный душ; избегать мест большого скопления людей; не допускать переутомления ребенка, четко соблюдать режим дня.

В процессе реализации индивидуальной коррекционной программы предполагается, что проведенный курс занятий поможет ребенку справиться с проявлениями синдрома -дефицитом внимания и - импульсивностью.

Дизонтогенетическое развитие первого функционального блока мозга также может спровоцировать леворукость. Ввиду того, что компенсаторные возможности детского мозга весьма велики, и ограничиваться могут только возрастом, при грамотной нейропсихологической коррекции, направленной на нивелирование признаков дизонтогенеза, может произойти спонтанная смена ведущей руки. Так как возраст Матвея является сенситивным для формирования и стабилизации адекватных межполушарных связей и корково - подкорковых отношений, то теоретически мы располагаем возможностью изменения его латерального профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. –М: МЫСЛЬ, 2000. – 61с
2. Молодцова Т.Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье //Международный журнал прикладных и экспериментальных исследований-- 2014.-- №3-1 С.74-75.
3. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания.М:Сфера, 2004. -- 104с.

Т.П. Мышева, М.В. Хрипунова

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье дается анализ тематических занятий в школе с элементами музейной педагогики; показаны не только занятия в школе, но и музейные занятия; показано приобщение ребенка к предметному миру культуры.

Ключевые слова: музей, музейная экспозиция, музейно-педагогические приемы, музейная педагогика, предметный мир, пиктограмма, окружающий мир, наследие, культурное наследие.

T. P. Mysheva, M.V. Hripunova

THEMATIC CLASSES AT SCHOOL WITH ELEMENTS OF MUSEUM PEDAGOGY

Abstract. The article provides an analysis of thematic classes at school with elements of museum pedagogy; not only school classes, but also museum classes are shown; it shows the child's introduction to the objective world of culture.

Key words: museum, museum exposition, museum-pedagogical methods, museum pedagogy, subject world, pictogram, world around, heritage, cultural heritage.

Анализируя занятия в школе с элементами музейной педагогики мы столкнулись с боязнью педагогов преподавать детям «теорию», давать абстрактные понятия, а также с тем, что методические подходы к этому мало разработаны и отсутствуют в учебно-методических пособиях по данной проблематике. Сценарии, разработанные и адаптированные для детского восприятия, прошли апробацию в 1—3 классах школ города Таганрога. Преподаватели уверены в необходимости осознанного отношения детей к культурологической терминологии. Не понимая сущности многих понятий, угадывая их по контексту, ученики поверхностно воспринимают материал, быстро утомляются.

«Кроме того, именно теоретические темы – разнообразные и сложные – дают возможность показать примеры использования на занятиях богатого спектра музейно-педагогических приемов:

- работу с детьми в режиме диалога с побуждением их к самостоятельному размышлению и выводам;
- работу с предметами, с опорными рисунками (пиктограммами);
- применение ассоциативного мышления, личностного переживания;
- применение театрализации;
- организацию исследовательской и творческой деятельности и др.»[3, 33]

Разработаны не только сценарии занятий в классе, но и музейные занятия. Прилагаются образцы листов с заданиями для самостоятельной работы, как в экспозиции музея, так и после ее осмотра.

Владея предложенной методикой, педагоги творчески применяют ее в разработках тем занятий.

Рассмотрим некоторые из них, на наш взгляд, наиболее интересные.

Тема 1: «Окружающий мир – что это такое?»

Цель урока. В общих чертах дается детям представление о предмете изучения, дети знакомятся с формой занятий, с понятием «опорный рисунок» — пиктограмма.

Сначала учитель и дети вместе выясняют, что же такое «окружающий мир». Дети пытаются перечислить все, что они видят вокруг. В доме – это семья: папа, мама и ребенок; за городом – это солнце, деревья, цветы, животный мир, река, плавающие в ней рыбы. В школе – это очки, книги, тетради; на улице – движущийся транспорт, светофор, летящий в небе самолет и т.д. С помощью учителя ответы обобщаются в три группы: природа, люди, результаты деятельности людей.

Далее ученикам задаются следующие вопросы:

1. Те страны, те предметы и люди, которые находятся далеко от нас, не знакомы и не видны нам, «не окружают нас», входят в понятие «окружающий мир»?

Ответ - да

2. Все ли мы знаем о том, что существует на земле и в космосе? Ответ – не совсем все.

3. А то, о чем мы еще не знаем, входит в понятие «окружающий мир»? Ответ – да.

После размышлений и приведенных учителем и детьми примеров ответ на вопрос, что же такое окружающий мир, формулируется так: «Окружающий мир – это все, что мы видим, все, что мы не видим, все, о чем пока не знаем».

Вывод записывается в тетрадях с помощью рисунка, при этом учитель дает комментарии, помогающие детям рисовать следующее:

- сначала нарисуем открытый и закрытый глаз. Символ того, что что-то в окружающем мире мы видим и знаем, а что-то нет;

- затем разобьем пространство под глазами на три части – ведь мы нашли три группы предметов и явлений, которые нас окружают. В первой части нарисуем то, что символизирует природу: солнце, деревья, цветы, реку с морскими обитателями, животный мир. Во второй части то, что обозначает людей: маму, папу и их ребенка, одним словом – семью. А в третьей то, что люди сделали для себя, чтобы жить удобней, безопасней, веселей. Это очки, книги, чашечка кофе, многоэтажный дом, машина, самолет. Все это называют еще «второй природой». Учитель сам по ходу комментария рисует на доске.

Учитель отмечает, что такие рисунки называются пиктограммами, состоящими из условных обозначений. Затем делается ударение на частое использование условных обозначений и их самостоятельное сочинение. Чтобы запомнить данный термин ученикам предлагается повторить хором слово «пиктограмма».

Предлагается вести словарь, куда вносятся слова – окружающий мир, природа, вторая природа, пиктограмма.

Домашнее задание предполагает: дополнить или снова нарисовать и раскрасить новую большую пиктограмму «окружающий мир».

Второй не менее интересной темой является тема «Наше наследие»

Тема 2: «Наше наследие»

Цель урока. Дать понятие о человеческой общности, о планете как общем доме для всех людей; понятие о наследии каждого народа как общем достоянии всего человечества и наоборот; понятие о наших обязанностях перед будущими поколениями, об охране и овладении наследием, его приумножении.

Наводящими вопросами преподаватель подводит детей к самостоятельному определению таких понятий, как: «родной дом», «Родина», «русский народ», «чужеземцы (другие народы)», «любовь к Родине», «предки», «потомки», «человечество».

Вопрос учителя. Есть ли на земле место, одинаково дорогое и важное для всех народов Земли?

Ответ. Сама планета Земля.

Сформулированный вывод «Все мы – земляне. Земля наш общий дом» записывается в тетради, повторяется хором. Учитель разрешает самостоятельно выбрать способ выделения этой фразы (с помощью записи крупными буквами или цветными фломастерами, подчеркиванием, обведением в рамку и т.д.).

Далее, при рассматривании на карте или глобусе, а также с помощью видеоряда различных уголков Земли учитель формулирует еще один **вывод:** «На Земле нет ничего, что нам, россиянам-землянам, не дорого».

Комментарий учителя. Везде, кроме Крайнего Севера и юга (там очень холодно) и просторов океана, живут люди. Сейчас мы можем сравнительно быстро и легко попасть в любое место на планете. Изучен почти каждый уголок суши. Большинство землян много знают друг о друге. Но так было не всегда. С древности и до недавнего времени люди были разобщены. Каждый народ жил как бы в своем особом мире, иногда не подозревая, что на Земле живут и другие народы. Примеры: удивление древних китайцев при виде пришедших в Китай жителей Средней Азии, недоверие и вражда древних египтян с жителями Междуречья, обитающими на берегах рек, «текущих наоборот» (т.е. с севера на юг, а не с юга на север, как Нил). К выводу о том, что человечество едино и Земля у всех одна, люди пришли не за 15 минут, как мы в классе. К пониманию этого шли долго. Народы стали уважать и любить другие народы, когда лучше узнали о них, когда люди поделились своими знаниями и достижениями. Ведь каждый народ (и существовавший в древности, и

современный) изобрел что-то свое, нашел, создал. При общении это становилось достоянием всех, помогало всем сделать жизнь лучше, легче, веселее.

Вопрос учителя. Как называем мы богатство, которое достается нам от предков?

Ответ. Наследство (наследие). Предки каждого народа оставляли наследство, причем не только своему народу, но, как мы выяснили, всем землянам. Попробуем найти это наследство в окружающем нас мире – в классе, дома, на улице, в магазине – везде.

Примеры приводятся учителем: – это классная доска, ручка, тетради и учебники.

Доску придумали и начали использовать еще в Древнем Риме, и за много лет не придумано ничего удобней для обучения детей, передачи им знаний. Шариковую ручку первый раз придумали древние египтяне (такую ручку – из свинца с тростниковым стержнем – нашли в гробнице Тутанхамона), но об изобретении потом забыли. Второй раз такую ручку изобрели в нашем веке в Венгрии, а использовать ее стали английские летчики во время войны с немцами (чернила в такой ручке не замерзали на большой высоте). Выпускать такие ручки на заводах для всех, кто захочет купить, стали в Америке. Бумагу, из которой сделаны наши тетради и книги, придумали китайцы. Одежду с рукавами и застежками — древние народы Ирака и Ирана. Оттуда же и брюки наших мальчиков. Народы древности оставили нам очень большое наследство: свои легенды и сказки, одомашненных ими животных и растения (какие — назовите сами; дети называют кошек, собак, кур, коз и т.д.). Свои знания и фантазии предки запечатлели в книгах, в картинах и статуях, прекрасных сооружениях, в музыке и др. Они придумали множество вещей: спортивные игры, рецепты кушаний и лекарств, праздники, многие окружающие нас предметы. Попробуем угадать, наследство, каких народов сейчас перед нами. Дети участвуют в игре.

Учитель показывает детям шахматную фигурку и пишет на доске буквы и цифры (римские и арабские) и спрашивает у детей их имена (славянские, греческие, библейские). Он демонстрирует изображения Кремля, Эйфелевой башни, статуи Свободы, показывает баночку йогурта, пачку чая, кофе, пирожное, красный и черный перец, календарь, резиновый мяч и другие реалии окружающего ребенка мира. (Выбор предметов делает учитель, который комментирует каждый пример наследия.)

Вопрос учителя. Обмениваются ли знаниями и достижениями, удобными вещами, любимыми книгами, игрушками, фильмами и прочим современные народы – американцы, японцы, французы, немцы и другие народности?

По самостоятельно приведенным учениками примерам (почти все люди носят джинсы, едят поп-корн, ездят на красивых автомобилях) выясняется, что и в современной жизни происходит интенсивный обмен между народами, что весь мир пользуется телевидением и компьютерами, самолетами, поездами, ест одну пищу, играет в футбол и т.д.

Вопрос учителя. Что мы – россияне, наши предки – подарили человечеству?

Самостоятельно и по наводящим вопросам дети вспоминают о космических исследованиях и первом космонавте. Они также называют русский балет, имена писателей, поэтов, художников, храмы и иконы, блюда русской кухни.

Вывод формулируется учителем и записывается в тетради: «Мы наследники всех народов. Наследие русских – для всех землян».

Комментарий учителя. Лучшие достижения всех народов объединяются в понятие наследие человечества. Мы пользуемся им, часто не сознавая, как трудно было бы жить без него. Пришлось бы вместо 33-х букв учить 10 000 иероглифов, жить без лекарств, без мультиков, без мороженого, без пушистых котят, без театра, без новогодней елки, без вычислительных машин, без денег и т.д.

Наша задача овладеть наследием предков, изучить, сохранить его, чтобы передать нашим потомкам, приумножить его, внести свой вклад.

Зарисуем эти задачи с помощью пиктограмм. Дети рисуют пиктограммы:

- нарисованные руки обозначают хранение;
- раскрытая книга с человечком обозначает учение;
- большое количество букв - признак приумножения знаний;
- а вот два нарисованных человечка: взрослый и маленький, означает передачу эстафеты знаний и накопленного опыта с помощью палочек от взрослого человека маленькому.

Изучив понятия «окружающий мир» и «наследие», учитель переходит к более сложной теме: «Культурное наследие».

Тема 3: «Что такое культурное наследие, что такое культура?»

Цель урока. Дать в доступной для детей форме понятие «культура», не снижая, однако, в их глазах сложности и неоднозначности этого понятия.

Вопросы учителя.

1. На предыдущих занятиях мы разбирали два трудных понятия – «окружающий мир» и «наследие». В чем разница между этими понятиями? Что больше – «окружающий мир» или «наследие»?

Ответ. Понятие «окружающий мир» – больше, шире. В него входят и природа, и люди, и «вторая природа», это также и то, что еще не познано человечеством, что существует, но не стало частью нашей

жизни, это лучшее из того, что сделало и придумало человечество, что оно хочет сохранить, приумножить и передать потомкам.

2. А можно «дикую», неосвоенную природу считать наследием?

Ответ. В настоящее время можно. Так считать стали совсем недавно, когда девственные уголки природы нашего общего дома – Земля – оказались под угрозой исчезновения. Наши внуки могут никогда и не увидеть диких джунглей. Многие растения и животные Земли занесены в Красную книгу. Дикая природа в настоящее время тоже ценность, принадлежащая всему человечеству.

3. Какие элементы природы Приазовья и Таганрога вы хотели бы сохранить, какие восстановить?

Учитель подсказывает ответы: полевые цветы, водяные лилии, соловьев, реку Миус, Азовское море, каменные степные бабы и т.д.

Учитель подчеркивает, что составной частью понятия «наследие» является «природное наследие». Остальная часть обозначается как «культурное наследие». Эта часть обязана своим возникновением не природе, а человеку; обращается внимание на слово «культурное». Следует разбор понятия «культура»?

Вопросы учителя. Человек может быть культурным? А семья? Страна? Народ? Может быть культурным волк? Море? Вулкан или ураган?

Дети сами формулируют вывод: «Культурное – это то, что связано с человеком, с людьми».

Комментарий учителя. Слово «культура» произошло от понятия «возделывание», «выращивание». Сначала оно обозначало то, что выращивается на полях, в садах, хлевах, что в результате ухода и отбора становится лучше в сравнении с дикими формами и сортами – «культурные растения», «культурная среда обитания» (по сравнению с дикой природой), «культурный человек», который стал таким под воздействием воспитания – все эти термины нам теперь понятны.

Но слово «культура» вобрало в себя гораздо более широкий смысл, много смыслов. Так много, что не каждый ученый сможет четко определить, что же это такое. Существует более 100 определений, что такое культура, в том числе и определение культуры – как результата деятельности человека, его рук.

Учитель пишет на доске слова «результат деятельности», затем приводит примеры: результатом деятельности человека являются разнообразные вещи, постройки, города, дороги и др. По просьбе учителя дети дополняют примеры.

Вопрос учителя. А разрытые бульдозерами склоны гор, где добывают руду, загрязненные реки – это тоже результат деятельности человека?

Ответ – да.

Значит, некоторые результаты деятельности плохи?

Ответ – да.

К культурной деятельности относят не только сделанное, но и придуманное человеком. Например, приемы, которыми обучают детей читать, считать, писать, и другие. Какие еще приемы, вы можете назвать?

Ответ – сказки, легенды, законы, рецепты, приемы плавки золота и стали, постройки домов.

По просьбе учителя дети дополняют примеры результатов умственной деятельности (лекарства, мультики, различного рода изобретения и т.д.).

Вопросы учителя. Приемы игры в карты, чтобы обмануть партнера и выиграть – это культура? (ведь это результат знаний, приводящий к поставленной цели – выигрышу). А методы ведения войн, производства оружия, уничтожающего все живое – это тоже культура? Всегда ли работа мысли может принести пользу человечеству или может принести огромный вред?!

Можно ли отнести к результатам культурной деятельности изменение внешнего вида людей (в особенности жителей городов)? В результате того, что придумано много способов облегчить жизнь или сделать ее веселей, человек теряет остроту зрения, имеет слабые мускулы, сутулость, слабое здоровье, излишнюю нервозность? Как оценить это?

Вывод. Культурная деятельность может быть разрушительна для человека и человечества.

Вопрос учителя. Как вы думаете, отношения людей между собой можно назвать культурой? Это вежливость, понимание, что такое хорошо и что такое плохо. Приведите примеры отношений. Дети называют добропорядочное, уважительное отношение к старшим; чуткое отношение к больным и малоимущим; толерантное отношение друг к другу. Учитель объясняет, что отношения родителей к детям, мужей к женам, начальства к подчиненным, верующих к неверующим могут играть определенную роль в культуре отношений. Дети дополняют примеры (не унижать, не оскорблять, не ставить в зависимость и т.д.).

Вопрос учителя. Что является главным в отношениях? (Чувства, сердце). Дети пытаются сами сформулировать вывод.

Вывод. Таким образом, культура – это и результат, и приемы, и изменения, и отношения, которые человек производит своими руками, умом и чувствами. Они направлены на совершенствование окружающего мира и самого человека. Но иногда приводят к злу, разрушению.

Это сложное определение можно выразить рисунком-пиктограммой. (Учитель рисует на доске и комментирует.)

Рисуем человека, так как культура исходит только от человека. Рядом рисуем большой круг, так как, наверное, это – наиболее удачный символ столь сложного, большого, всеобъемлющего понятия, как культу-

ра. Круг – это все в целом. Далее проведем внутрь круга стрелочки от рук, головы и сердца человека. Ведь круг наполняется результатами деятельности ума, рук, чувств (сердца).

Небольшую часть круга зачеркнем, показывая, что не все результаты деятельности человека реально совершенствуют мир и его самого. Покажем также, что каждое новое поколение делает свою культуру, но опирается при этом на наследие предков и использует его (в оставшейся части круга пишем слово наследие).

Дети рисуют пиктограмму в тетрадах.

Словарь: красные книги, природное наследие, культурное наследие, культура.

Домашнее задание. Задача. (Дети зарисовывают в тетради условие задачи.) Представим себе, что на лесной опушке села летающая тарелка и из нее вышли инопланетяне. Пройдя по лесу, они наткнулись на остатки пикника: след от костра, обрывки газеты, старые ботинки, баночки из-под йогурта, из-под пива, бутылки, увядший букет цветов в опрокинутой стеклянной банке и т.д. Они увидели так же, как на поляну вышли бабушка и внук, собрали мусор и закопали его, выражая свое возмущение. Это культура? Есть ли здесь культура? В чем она? Какой вывод сделают инопланетяне, увидев это?

Из всего разнообразия материала, характеризующего способности познания и преобразования человеком окружающего мира, были отобраны те явления истории и культуры, которые должны присутствовать в жизни каждого человека и открывать ему путь в мир прекрасного. Еще раз подчеркнем, что интерпретация представляемого материала позволяет широко использовать его в рамках любых культурологических курсов, а также в системе дополнительного образования [4].

Приобщение ребенка к предметному миру культуры требует от педагога не только обширных знаний, но и владения методикой музейной педагогики. В каждом занятии раскрываются методические приемы, указываются действия самих учащихся. Монолог учителя сведен к минимуму, постоянно прерываясь обращениями к детям, заставляющими будить их мысль и самостоятельно находить нужный ответ. Кроме того, в беседы включены разнообразные игры, творческие задания и т.д. Предмету и взаимодействию с ним на занятии отводится главная роль; предмет как бы раскрывает все свои грани, приобретая характер одушевленного объекта [8].

Большой интерес представляют самостоятельные исследования, проводимые детьми, такие, как «Моя родословная», «Памятник в моем доме», «Путешествие по квартире», «Культуры, которые живут в моем доме». Занятия предлагается проводить в разнообразных формах в зависимости от конкретной темы и желания учителя. Это могут быть воображаемые путешествия, дискуссии, размышления, игры, экскурсии и др.

Работа с детьми при ведении культурологических курсов не ограничивается занятиями в классе и посещениями музеев. Еще одной формой – очень любимой детьми – является подготовка школьного спектакля или праздника, в основу сценария которого может быть взят изучаемый материал. Эта форма работы, решая одновременно учебно-педагогические задачи, позволяет наполнить жизнь детей особой эмоциональной радостью, творческой активностью, становится для ребенка запоминающимся фактом биографии, а некоторым позволяет выявить свои склонности и способности, что впоследствии помогает в выборе жизненного пути [7].

История культуры может дать множество тем для сценариев. Это и жизнь первобытного человека, людей древних цивилизаций и средневековья, инсценировки мифов и легенд, выдающихся литературных произведений, фольклорных праздников, традиционных ритуалов. Театрализованные представления, посвященные национальным русским и христианским праздникам, широко используются учителями. В разных методических изданиях опубликованы сценарии для проведения праздников «Рождество», «Пасха», «Масленица», «Троица». Есть примеры обращения к традициям других народов: постановки ирландского Хэллоуина и японской чайной церемонии. Инсценировки художественных произведений также достаточно распространены. А вот к мифологии и историческим сюжетам для школьных инсценировок обращаются реже. Между тем мы считаем, что именно спектакль на мифологические темы доступен детям начальной школы. Это и сказка, и одновременно серьезный, «взрослый» материал, где затрагиваются трудные нравственные проблемы, с которыми, формирующиеся детские души, встречаются в повседневной жизни [10].

Так как в начальной школе «познать» часто сопрягается с «попробовать» и «пережить», театрализацию можно считать классической формой музейной педагогики. В последние годы она стала практиковаться в отечественных музеях. Это и экскурсии, которые проводят костюмированные экскурсоводы, и интермедии, а иногда и целые представления, разыгрываемые в стенах музея. Школа, конечно, не может равняться с музеем по богатству используемого реквизита. Но у нее есть свое неоспоримое преимущество: дети не смотрят готовое действо, а сами участвуют в нем, что методически более целесообразно и гораздо эффективней с точки зрения усвоения культурологического материала [11].

Во время подготовки спектакля резко возрастает интерес к мифологии, что отражается на развитии культурного уровня ребенка, углубляются его знания, так как в ходе репетиций усваивается масса дополнительных сведений. Кроме того, работа над ролью служит толчком к самостоятельному проведению «научного» исследования: поиску сведений о характере и биографии своего персонажа, изучению иллюстраций и музейных экспонатов при подготовке костюма и реквизита.

Мифология и ритуалы, на наш взгляд, легко поддаются инсценировкам. Учитель может сам разработать сценарий по избранному мифу или действию. Сюжеты и тексты мифов и легенд опубликованы во многих изданиях. Надо изучать не только сюжеты мифов, главных богов, но и причины их появления в той или иной стране. А это всегда обусловлено природными условиями, особенностями жизни данной цивилизации. Дети должны понять, что характер божества, олицетворяющего ту или иную стихию, то или иное общественное явление, определяется (и отражает), благоприятным или враждебным влиянием его на жизнь людей. Это помогает и в изучении истории культуры, и в передаче образа того или иного героя на сцене [9].

Следует «проходить» мифы так, чтобы дети поняли, какие научные, социальные, гражданские и этические проблемы в них отражены и как они решались в древности. Детям бывает интересно самостоятельно или с помощью учителя провести аналогии с современностью. Это приучает не только читать, но и изучать мифы как исторический источник.

Полезно добиваться того, чтобы дети играли спектакль, не бездумно заучивая текст сценария, а представляя себе все нюансы характеров и биографий своих персонажей, их взаимоотношений. Невозможно все учесть в текстовом содержании пьесы. Реплики должны быть краткими, иначе пьеса потеряет живость, а детям будет трудно заучить объемный текст. Детям надо поставить цель — «сыграть» и то, что осталось за пределами сценария. Это стимулирует самостоятельное, более глубокое изучение мифов.

Оформление спектакля должно быть по возможности выдержанным в стиле данной цивилизации. Упрощенные постановки по типу авангардных непонятны детской зрительской аудитории, а дети-актеры не могут в полной мере проявить себя и в качестве костюмеров, и мастеров по реквизиту. Правда, можно обойтись минимумом: картонными коробками, школьной мебелью, задрапировав ее марлей или рогожкой, близкими по фактуре к древним тканям. Золотую отделку выполняют из фольги.

Изготовить свой костюм и реквизит желательно самому участнику представления, конечно, можно при этом консультироваться с родителями или педагогом. В ходе подготовки костюмов, реквизита происходит осмысление и закрепление детьми изучаемого материала по культуре и быту, традициям и искусству народа, представленному в сценарии. Естественно, костюмы могут иметь погрешности, но в них обязательно должны присутствовать знаковые и узнаваемые элементы данной культуры. Например, парики, воротники, обереги-украшения – для «египтян». Обувь с высокой шнуровкой и драпирующий плащ – для «греков». Бахрома, плоские женские шапочки (шляпки) и высокие мужские головные уборы – для шумеров и вавилонян.

Принимать участие в спектакле должны, по возможности, все дети класса. С этой целью предусматриваются массовые сцены. Исполнители главных ролей разбиваются на два состава. Одни играют перед школьной аудиторией, а другие – перед родительской. Практика показала, что желательно не объединять две аудитории. Как правило, второй состав «актеров» боится спектакль от различных непредвиденных ситуаций (отсутствие или болезнь актеров), и, кроме того, это позволяет поддерживать в коллективе здоровый дух соревнования и дисциплинировать класс на репетициях, стимулировать работу над ролями [1].

Зрителей надо подготовить к восприятию спектакля. Зачастую актеры, изучавшие мифологию в течение длительного времени, значительно лучше родителей-зрителей ориентируются в материале. А учащиеся параллельных классов или более младших порой знакомятся с сюжетом впервые. Самая благодарная аудитория – это учащиеся, работающие по одной культурологической программе, они способны объективно оценивать спектакли друг друга. При этом решается еще одна педагогическая задача – научить детей ценить и радоваться успехам товарищей. Однако этот вариант не всегда удается провести в жизнь. Вот почему важным элементом начинающегося представления должно быть вступительное слово педагога. Он может кратко пересказать содержание мифа, легенды, назвать имена персонажей и олицетворяемые ими природные или иные явления, указать на особо значимые культурные реалии данной цивилизации, может быть, частично раскрыть характеры действующих лиц, обратить внимание на «говорящие» детали и элементы костюмов. Прослушав вступительное слово, зрители – как в древнегреческом театре, где все знали фабулу действия, – не станут напрягаться, вникая в смысл сюжета, а будут внимательно следить за развитием сюжета и игрой детей-актеров [5].

Работа с текстом сценария имеет большое значение. Во-первых, сценарий дается всем детям, независимо от их доли участия. Во-вторых, можно предложить детям оформить его как книгу: сделать обложку, иллюстрации, отображающие наиболее понравившиеся сцены, и даже нарисовать себя в той или иной роли или нарисовать героя, которого хотелось бы сыграть самому. По лучшему оформлению сценария можно провести конкурс.

После спектакля рекомендуем организовать фотосъемку детей в костюмах. А благодарная родительская аудитория может подарить детям книги по мифологии с памятными надписями. Таким образом, факт участия детей в спектакле станет документированным, воспоминание о нем сохранится в семье.

Исходя из выше изложенного, мы можем сделать следующий вывод:

1. Музейно-образовательные программы следует активно внедрять в школьную практику и использовать учителем в рамках предметов гуманитарно-эстетического и естественнонаучного профиля. Главная их задача состоит в развитии эмоционально-познавательной сферы ребенка, его творческой деятельности.

2. Игра является ведущим методом в работе с детьми младшего школьного возраста. Она помогает ребенку познать окружающий мир, овладеть необходимыми навыками, приобрести собственный опыт. Именно в игре проявляются воображение и фантазия, которые максимально развиты в детском возрасте. Они помогают ребенку проникнуться духом того или иного исторического времени, а значит, осваивать, преобразовывать и присваивать накопленные историко-культурные ценности. В процессе игры еще более развиваются память, творческая фантазия, воображение, образное мышление, расширяются ассоциативные связи, формируется речь ребенка [6].

3. Анализ практической и теоретической деятельности отечественных и зарубежных ученых, опыта работы музейных педагогов позволяют выявить наиболее точно отвечающие целям, задачам и содержанию музейно-педагогической деятельности следующие методы:

- социальных ролей;
- создания игровых ситуаций;
- практического манипулирования с предметами;
- использования ассоциативных связей;
- театрализации;
- самостоятельной поисково-исследовательской деятельности.

4. В ходе занятий учителю отводится роль «проводника» в мир культуры, включающий обыкновенные и необыкновенные вещи, сказки, легенды, предания, мифы, музыку и многое другое. Ему предстоит познакомить ребят с предметами окружающего мира с точки зрения их знаковости. Как проводник в мир обыкновенных вещей учитель знакомит ребят с этим миром, владея новыми эффективными методами и приемами включения предмета в учебно-воспитательный процесс.

5. Именно музейная педагогика помогает значительно расширить возможности учителя, воспитателя в решении задач, связанных с историческим, культурологическим образованием. Она помогает учащимся обращать внимание на существующие предметы музейного значения, раритеты, ценить подлинные вещи ушедших эпох, семейные реликвии. Все это развивает интеллект ребенка, делает его жизнь более насыщенной и интересной, поднимает его культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванслова, Е. Раздвигаем границы эстетического образования // Искусство в школе. – 2008 – N 2 – С. 28-29.
2. Воспитательный потенциал художественного музея : учебное пособие для студентов гуманитарных вузов и музейных педагогов. - М. – СПб. : [ГРМ] . – 2010 – 67 с.
3. Захарова, И. "Музей - школе". Экспериментальная программа по эстетическому воспитанию в Прогимназии N 1768 г. Москвы // Искусство в школе. – 2011 - N 3 –С. 30-33.
4. Золотова, Н. Музей и дети. Взаимосвязь эстетического и этического воспитания // Искусство в школе. – 2009 - N 4 - С. 58-59.
5. Ипатова, В. Е. Конструирование нравственной и эстетической среды образовательного учреждения // Воспитание школьников. – 2010 - N 1 - С. 47-48
6. Мацкевич, М. Изобразительное творчество и игра в пространстве музея как средство эстетического развития // Дошкольное воспитание. – 2006 – N 2 – С. 87-91
7. Музей и образование в новом социокультурном измерении: материалы международной научно-практической конференции, посвященной двадцатилетию Российского центра музейной педагогики и детского творчества Русского музея. –СПб. : [ГРМ] – 2010 - 275 с.
8. Мышева, Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. Дисс. канд. Пед. наук. – Таганрог, 2007. – 187 с.
9. Фатеев, А. В. Учитель в музее // Преподавание истории в школе. - 2007 – N8 – С.11-15
10. Шевкунова, Е. "Музей и дети" : педагогический аспект региональной программы // Дошкольное воспитание. – 2009 – N 4 – С. 59-65.
11. Юхневич, М.Ю. Я поведу тебя в музей. Учеб. пособие по музейной педагогике. - М., 2001. – 223 с.

Р. В. Надолинский

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается социокультурная компетенция. Предоставляется определение данного термина. Проанализирована структура этого понятия. Выделяются основные виды социокультурной компетентности. Изучается её роль, а также влияние на неё внешних и внутренних факторов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, знания, навыки, умения, коммуникация, язык.

R.V. Nadolinskii

PECULIARITIES OF STUDENT'S SOCIOCULTURAL COMPETENCE DURING THEIR FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Abstract. In this article we have studied the sociocultural competence. The meaning of this term is described. Its structure is analyzed. The main types of sociocultural competence are given. Its role has been studied. The influences of external and internal factors on this type of competence have been studied as well.

Key words: sociocultural competence, knowledges, skills, abilities, communication, language.

В учебном процессе, начиная с конца 19 века, знание реалий иноязычной культуры (явления и предметы, которые присущи определённой сфере культуры) становится такой же необходимостью, как и обучение коммуникации. Как считает Н. А. Саланович, «связь между страноведением и обучением языку создаёт высокую мотивированность обучаемых к его изучению». Кроме того, оно помогает выполнить главные задачи обучения языку в современной школе. Ученики знакомятся с исторической, культурной и традиционными составляющими определённых стран, используя средства языка на уроках, и в процессе взаимодействия. Трудности изучения иностранного языка, в данный момент, как никогда актуальны в школах. Важным этапом изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, включающую не только социокультурную, но и языковую сторону потому, что отсутствие информации об окружении делает затруднительным, даже на ограниченной местности, развить межкультурное взаимодействие. Знание иностранного языка помогает в сформировании личности, которая желает и может принимать участие в межнациональном общении. А такую личность нельзя сформировать без информации о данной стране и ее социальных и культурных характеристиках. Развитие социокультурной компетентности связано неразрывно с тремя важнейшими целями преподавания: воспитательной, практической и развивающей.

Социокультурная компетенция является совокупностью знаний об особенностях данной страны с точки зрения национальности и культуры носителей изучаемого языка, в том числе и культуры их речевого общения. [3, 725]

Развитие социокультурных знаний, навыков и умений означает, то, что:

— увеличивается количество информации по страноведению и лингвострановедению за счёт новинок в проблематике или тематике речевого поведения, учитывая специфику данного профиля;

— расширяются знания о странах или об отдельной стране, чьи языки изучаются нами, их культурной и научной деятельности, тенденциях прошлого и современности, общественной деятельности, её взаимодействиях с нашей страной, месте страны изучаемого языка в мировой культуре и сообществе;

— расширение объёма знаний о культурологии и лингвистике, умениях и навыках, связанных с правильным использованием средств и правил языка, вербальным и невербальным поведением в соответствии с нормами, которые приняты в этой стране.

Также можно указать, что невозможно полностью овладеть вторым языком без знания менталитета того народа, который говорит на нем, её культурой и многих других аспектов. Другими словами, нужно осваивать кроме языка ещё и “мировоззрение” его носителей в частности, так как они, с точки зрения психологии, не должны быть нам “чужими”.

Социокультурная сторона изучения второго языка может сформировать знания как об обычаях, так и о явлениях, традиций и нравах стран данных языков; навыки и информацию о нормах в речевой деятельности со стороны коммуникации; умениях или навыках невербального, либо вербального вида деятельности, - все это одна из составных частей культур исследуемых народов. Эта сторона обучения может иметь большую роль для мотивирования обучаемых включиться во взаимодействие различных культур и ознакамливаться с достижениями различных этносов в развитии мировой или всеобщей культуры. [2, 57]

Невозможность прямого взаимодействия с носителем иностранного языка, как всем понятно, увеличивает значение второго языка, в условиях страны изучаемого языка, для образования в целом.

Цель преподавания культурной составляющей, связанной с ознакомлением со вторым языком, считается подача ученикам минимальных общих знаний о мировоззрении носителей языков. Такая информация, которая, прежде всего, относится к искусствам, географическим знаниям, познаниям в области жизни общества, историческим и культурным явлениям, совокупностью традиций и обычаев народа изучаемого языка, можно предлагать, как комментарии на первом или втором языке. [1, 6]

Чтобы принимать участие в процессе коммуникации нужно нечто большее, а именно в коммуникативная компетенция. Кроме того, необходимы разнообразные знания в сфере коммуникативного взаимодействия.

В словаре методических терминов можно найти следующую трактовку социокультурной компетенции (англ. sociocultural competence) – это общность знаний о народах изучаемых языков, их культурологических или этнических особенностях разговорной или социологической деятельности говорящих на этом языке, возможность использовать их во время разговора в соответствии с правилами этикета, нормами поведения, традициями, стереотипами и социальными условиям поведения, присущими данному народу. Социокультурная компетенция является составной частью и компонентом коммуникативной компетенции.

В настоящее время коммуникативная компетенция понимается лингвистикой как знание лингвистической компетенции. Другими словами, это обладание какой-то совокупностью знаний о языковом материале, уметь сравнивать языковые явления с основными задачами и окружающими условиями коммуникации. Более того, в коммуникативную компетенцию должны входить и умения по организовываю речевого взаи-

модействия, учитывая правила социологического поведения и целесообразность коммуникативного предложения.

Компетентному слушающему или говорящему необходимо понимать или образовывать безграничное количество высказываний при помощи моделей. Также он должен иметь своё собственное мнение о предложениях, то есть отчётливо видеть формальное сходство или различие между данными двумя языками. Этот термин, применяя его к преподаванию второго языка, обрёл детализированные исследования, которые проводились в Европе для определения уровней понимания второго языка. Он определяется как “возможность совершения отдельной деятельности на основании полученных в процессе приобретения разнообразных умений, знаний, навыков и опыта работы”. Коммуникативная компетенция, как ее трактуют в настоящее время, состоит из следующих видов компетенции: предметной, социолингвистической или речевой, дискурсивной, социальной, стратегической, социокультурной, лингвистической и профессиональной.

Социальная компетентность может проявляться в желаниях и способностях, которые необходимы для вступления в коммуникацию с разными людьми, в умении сориентироваться в ситуации и построить предложение, соответствующее коммуникативной цели говорящего и окружающей ситуации. Данный тип компетентности иногда называется прагматической компетентностью, подчёркивая тем самым присущее, знающему язык, умение выбирать самый эффективный метод для выражения мыслей в соответствии с ситуацией, в которой производится коммуникативное взаимодействие, и основной целью. В этой ситуации крайне важно сформировать толерантное отношение к окружающим или, другими словами, быть готовым понять и выслушать отличную от вашей точку зрения. Принцип «Кто не с нами, тот против нас» здесь не работает, а навредит.

Компенсирующая или стратегическая компетентность – это компетентность, при чьей помощи ученики имеют возможность восстановить недостающие правила языка, и, кроме того, опыт в сферах речевого и социологического взаимодействия, используемый в среде иного языка.

Дискурсивная компетентность (от фр. discours - речь) описывает умение ученика применять определённую стратегию создания и трактовки текстов. Термин дискурс обозначает взаимосвязанный текст, иными словами, сверхфразовое единство. Отличие дискурсов от текстов заключается в следующем: если текст подразумевает некоторую формально-абстрактную систему, то дискурс является текстами, которые были порождены в течении коммуникации. Соответственно, дискурс – это речевое сочинение такого типа, которое, одновременно с особенностями лингвистики, имеет множество экстралингвистических параметров, проявляющими коммуникативную ситуацию или качества её участников. Дискурсивная компетенция – это знание свойств, которые присущи разнообразным видам дискурса, а кроме того, и возможность создавать дискурсы в течении речевого взаимодействия. Самыми часто используемыми видами дискурсов в области учебного и профессионального взаимодействия – расспросы, сообщения, доклады, обсуждения и другое.

Предметная компетентность – это навык сориентироваться в содержании речевой ситуации в отдельной области деятельности человека.

Будущему специалисту крайне необходима профессиональная компетентность, которая может быть приобретена в течении обучения. Эта компетенция позволяет приобрести способность успешной в профессиональной сфере и состоит из: а) информации о сферах психологии, дидактике, лингвистике, методике и иных наук, важных для профессиональной работы преподавателя; б) способность построить и контролировать образовательную деятельность учеников; в) владение коммуникативной компетентностью, которая максимально приближена к общению между носителями языка; г) качества личности, которые обеспечивают эффективность педагогической работы (вежливость, требовательность, тактичность, ответственность и многое другое.).

Коммуникативный подход сконцентрирован на формировании у учеников навыков практического пользования живой, реальной, разговорной речью и призывает изучать не управление средствами языка, а сознательному сравнению данных явлений и их коммуникационные задачи.

Коммуникационная компетентность – это возможность совершать коммуникативную деятельность с помощью правил изучаемого языка, учитывая ситуацию и цель разговора по той или иной сфере деятельности. При её основании находится система навыков, которые разрешают участвовать в речевом взаимодействии в его рецептивных или продуктивных типах. Строится эта компетентность на основании иных компетенций.

Языковая или лингвистическая компетентность – это владение информацией о структуре языка, нормах работы в речи разнообразных единиц языка, в том числе и умение с её помощью распознавать мысли других людей и излагать собственные представления в форме письменной или устной речи. Она определяет степень овладения объединённой формальной информацией о языке и соотносящимися с ней навыками, которые в свою очередь связаны с разнообразными сторонами языка – грамматикой, фонетикой или лексикой. После этого появляется вопрос: какие интонаемы, грамматические структуры и слова будут нужны коммуникантам различных возрастов, профессий, социальных положений и так далее? Как обеспечить хорошую коммуникацию на иностранном языке? С этой точки зрения интересно будет сравнить языковой материал, предоставленный в международных и отечественных образовательных книгах в условиях изучения разнообразных ситуаций и тем. К примеру, животные, досуг, отдых и тому подобное. Без сомнения, интонаемы,

грамматические конструкции, слова, как и другие конструкции языка, изучаются потому, что их можно преобразовать в смысловое высказывания. Иными словами, они имеют чёткую речевую направленность. Посему, можно утверждать, что преподавание акцентируется не столько на системе языка, сколько на разговоре. Но характер разговора крайне зависим от ситуации, а она, со своей стороны, характеризуется временным периодом и местностью, качеством аудитории, партнёрами по коммуникации, целью общения и многим другим. Для адекватного разрешения задачи коммуникации в каждом отдельном случае, на необходимо кроме лингвистической компетентности обладать и социолингвистической компетентностью. [4, 2]

Речевая или социолингвистическая компетенция обозначает знание методов формирования и формулировки мысли при помощи языка, которые создают возможность организации и осуществления речевого воздействия (совершить намерение коммуникации), в том числе и умение таким способом понимать мысли иных людей, выражать свои собственные. Также она обозначает навык пользования языком в акте речи. Данный тип компетентности ряд исследователей называют в том числе и социолингвистической, подчёркивая при этом умение выбрать необходимую форму лингвистики и метод изложения в связи с условиями коммуникативного акта (намерения говорящего, коммуникативных целей и ситуации), которое присуще обладателю этой компетенции. Для изучения этого, ученику следует понимать специфику семантики предложений и слов, зависимость их флуктуаций от особенностей или стилей общения, влияния, которое они оказывают на коммуниканта. Предоставим ряд примеров. Когда вы прощаетесь на английском языке, вы говорите “Bye-bye” (“Пока”) с нисходящей интонацией. Что может стоять за этим, что это обозначает? Это считается предостережением или угрозой. Возможно, этого вы не знаете, однако тут, также, как в реальности, незнание закона человеком не может изменить как сам закон, так и последующие события.

Кроме формирования социокультурной компетенции нужно решать следующие развивающие и воспитательные задачи:

- формирование оценочно-эмоционального мнения о мире;
- развитие умений самооценки и самонаблюдения;
- формирование таких качеств личности, как умение работать в команде, целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, толерантность, творчество;
- дать возможности учащимся для адаптации в социуме, личностного самоопределения и самоутверждения;
- позволить развиваться умственным и познавательным способностям, обеспечить готовность самообразования при помощи языка;
- совершенствовать творческий опыт с применением иностранного языка. [5, 125]

Социокультурная компетентность подразумевает знание того, что при помощи языка можно передавать культурный опыт её страны, отражать исторические изменения, в том числе можно и узнать нормы речевого поведения, которые зависят от ситуации общения. Знание языка также предполагает умение обнаруживать лексику с национальной окраской в текстах различных стилей, понимая при этом их смысл.

Социокультурная компетентность является средством воспитания личности, ориентированной на международные отношения, которая осознаёт целостность и взаимосвязи мира, важность международного сотрудничества при решении глобальных проблем людей. Она проходит сквозь весь процесс изучения иностранного языка.

Общеизвестно, что исторические флуктуации в странах, особенности культур, разнообразные обычаи и традиции зачастую становятся камнем преткновения при взаимодействии людей, принадлежащим к разным национальностям. Особой сложностью является не только в различие отдельных принципов, но и в отношении к ним представителей разнообразных культур, так как развиваются и живут данные явления и предметы в различных мирах. За языковым и культурным равенством располагается эквивалентность терминов и мировоззрений. Существует мнение, что понимание особенностей стран изучаемого языка крайне необходимо. Позже оно заставило задуматься об использовании лингвострановедческого подхода при обучении английскому языку. Причиной для этого было то, что информация по страноведению, которая преподавалась на занятиях, активизировала у учеников интерес к познанию, благоприятно влияющий на улучшение их навыков коммуникации и мотивирующий их на последующее изучение языка, что позволяет в дальнейшем выполнить несколько воспитательных задач.

Одним из важнейших элементов социокультурной компетентности можно считать желание сравнить страны и их развитие с точки зрения истории, особенности народа, населяющего определённую местность, и уровень их культуры. Кроме того, необходимо разъяснить ученикам важность уважения к другим устоям, обычаям, культурам, проявлять терпимость к представителям любого народа. В тоже время, крайне необходимо являться достойным представителем страны, её культуры, быть готовым предвосхищать трудности, возникающие у слушателей. Одновременно нужно уметь отстаивать свою точку зрения и иметь убедительные аргументы, уважать своих товарищей, но не быть зависимым от их точки зрения. Можно указать, что в конце изучения этого вопроса нужно ещё раз сконцентрировать внимание на том, что трудно переоценить развитие социокультурной компетентности на уроках иностранного языка. Учитывая тот факт, что социокультурная компетентность - это компонент коммуникативной компетентности иного языка, и более того то, что на данной ступени совершенствования методики обучения английскому языку, а расширение социо-

культурных навыков и информации является одной из целей школьного образования, можно утверждать, что знание английского языка, без понимания менталитета и культуры страны исследуемого языка, не будет полным.

Главной целью изучения иностранного языка называют развитие коммуникативной компетенции. Одновременно, как было уже указано выше, существует целый ряд ступеней для ее развития. Но при этом состав компонентов остаётся всё тем же. Коммуникативная компетенция можно рассматривать как объединение, которое состоит из нескольких компетентностей и частей. В заключение можно сказать, что социокультурная компетентность имеет одну из самых важных ролей образования в современном мире. Этот тип компетентности ориентирует на преодоление стереотипов, ксенофобии, воспитание толерантного отношения к представителям иных языков и культур. На уроке иностранного языка социокультурная компетентность развивается при помощи изучения учениками с культурными и национальными особенностями речи, а также с принципами иноязычных стран: страноведческие знания, социальные стереотипы, ритуалы, социальные условности, нормы, правила и обычаи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка// ИЯШ, - 2002, - № 3. – С. 3-8.
2. Костомаров, В.Г., Митрофанова О.Д. Коммуникативность как категория науки методики: Межвузовский сборник научных трудов. - Пермь - Москва, 1998. – С. 26-68.
3. Латухина, М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 725-727. — URL <https://moluch.ru/archive/79/13974/> (дата обращения: 31.12.2018).
4. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] URL: http://methodological_terms.academic.ru/.
5. Пассов, Е.И., Царькова В.Б. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. - М.: "Просвещение", 1993. – С. 125.

Е.А. Пальмова

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ ТЕСТОЛОГИЧЕСКАЯ / ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ

Аннотация. В статье автор анализирует тесно связанные между собой понятия педагогической диагностики, такие, как тестовая / тестологическая культура, диагностическая культура, диагностическая деятельность, компетентность, диагностическое мышление. Предпринята попытка выстроить иерархию этих понятий, показать их взаимозависимость.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, диагностическая культура, диагностическое мышление, диагностическое сознание, диагностическая деятельность, профессиональная деятельность.

E. A. Palmova

THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF THE NOTIONS “TEST CULTURE / DIAGNOSTIC CULTURE” AND ITS COMPONENTS

Abstract. In the article the author analyses closely interrelated notions of pedagogic diagnostics, such as testing culture, diagnostic culture, diagnostic activity, competence, diagnostic thinking. The attempt to show the interdependence of these notions and the way they are related to each other is undertaken.

Key words: pedagogic diagnostics, diagnostic culture, diagnostic thinking, diagnostic consciousness, diagnostic activity, professional occupation.

Сегодня в психолого-педагогической литературе можно встретить много похожих понятий – тестовая культура, тестологическая культура, диагностическая компетентность, диагностическое мышление, диагностическая культура, что может приводить в замешательство начинающих исследователей и порождать вполне закономерный вопрос: чем эти понятия различаются между собой и есть ли у них точки соприкосновения?

Ряд представленных понятий концентрируется вокруг термина «культура», что порождает определенные сложности с их анализом, поскольку само понятие «культура» многогранно: универсальной его трактовки сегодня не существует. Однако все они сходятся на том, что культура – это целостное явление, в центре которого находится человек – субъект культурного развития.

В отечественной науке одним из первых стал употребляться термин «тестовая культура». Он возник в 90-х годах прошлого века, что связано с широким распространением тестирования как способа диагностики знаний, умений и навыков учащихся, однако четкого определения этого понятия нет. На наш взгляд, термин «тестовая культура» можно раскрыть следующим образом: исторически определенный уровень развития представлений общества и личности о сущности тестовых технологий, используемых в целях диагностики различных свойств, качеств и характеристик личности, выраженный в наличии четко регламентированных

ванных норм, правил, принципов разработки тестового инструментария и обработки результатов тестирования, батарей качественных тестов, используемых в целях диагностики разнообразных психологических и педагогических проявлений личности, а также в общественном принятии и поддержке процессов распространения и внедрения тестовых технологий в педагогическую практику.

В исследованиях Н.Н. Савченковой представлено понятие тестологической культуры, которое берет свое начало от тестологии, междисциплинарной науки о создании качественных и научно обоснованных измерительных диагностических методик. Автор трактует тестологическую культуру как компонент педагогической культуры, структура которого представлена системой педагогических ценностей, тестологических знаний и умений, позволяющих учителю самостоятельно осваивать готовые тестовые материалы и технологии, разрабатывать системы дидактических тестов и методику их применения в образовательном процессе, а также использовать их для развития творческой индивидуальности учителя и проведения педагогических исследований [5, 8].

Таким образом, понятия тестовая культура и тестологическая культура являются синонимами, концентрирующимися вокруг одного из ключевых методов диагностики личности – тестирования. Тестологическая культура присуща в первую очередь учителю как субъекту педагогической деятельности, и проблемы ее формирования рассматриваются преимущественно с позиций педагога. Кроме того отмечается, что термин «тестовая культура» употребляется преимущественно на бытовом уровне, в то время как тестологическая культура является научным понятием.

Исследователь также подчеркивает тот факт, что тестологическая культура учителя представляет собой подсистему его диагностической культуры, понятие которой в современной педагогической науке является еще молодым и не до конца исследованным.

Каждый исследователь трактует диагностическую культуру со своих позиций, беря за основу или ключевые характеристики данного явления, или его структурные и функциональные компоненты.

Автор в своих работах уже не раз обращался к понятию диагностической культуры, и, на наш взгляд, понятия диагностическая культура и тестологическая культура соотносятся как общее к частному. За время своего развития педагогическая диагностика накопила огромный арсенал методов исследования, и тестирование является только одним из них. Этот метод исследования нельзя идеализировать, поскольку чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности и, таким образом, принести вред педагогическому процессу и его участникам. Для получения объективных результатов метод тестов следует использовать параллельно с другими методами педагогической диагностики, однако правомерно ли тогда в этом случае говорить о необходимости выделения и формирования культуры опросных методов, культуры наблюдения, экспериментальной культуре? На наш взгляд, эти составляющие также следует рассматривать как компоненты диагностической культуры, а тестологическая культура выделяется сегодня в связи с широким распространением тестов для оценки уровня учебных достижений учащихся и необходимостью выработки навыков работы с ними как у учащихся, так и у учителей.

Необходимость и правомочность выделения диагностической культуры диктуется тем обстоятельством, что каждый вид человеческой деятельности детерминирует особый вид культуры, а диагностическая деятельность в педагогике является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Под диагностической культурой педагога сегодня понимается сложная интегративная, динамическая составляющая профессионально-педагогической культуры, в центре которой лежит ценностно-смысловая характеристика, направляющая профессиональную деятельность на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка и стимулирующая творчество и рост профессионализма учителя [2, 6]. Диагностическая культура является динамичным явлением, становление которой целесообразно начинать в процессе подготовки будущих педагогов и развивать ее необходимо на протяжении всей профессиональной деятельности.

Сегодня в эпоху господства личностно-ориентированной модели образовательного процесса учащиеся являются не только активными субъектами, а не объектами процесса познания, что было характерно для знаниево-ориентированной парадигмы, но и полноправными участниками педагогического взаимодействия в процессе диагностирования. Иными словами, диагностическая культура как особый вид культуры личности присуща также учащимся и может быть охарактеризована как сложное интегративное образование личности школьника, ядром которого выступает ценностно-личностная характеристика, базирующаяся на личном опыте диагностической деятельности, включающая систему специальных знаний о диагностических процедурах и способов деятельности в ходе их осуществления, способствующая становлению навыков самопознания и самоанализа и потребности в них [4, 56]. В этом случае целесообразнее было бы говорить о формировании *основ* диагностической культуры учащихся, что, на наш взгляд, будет способствовать улучшению результатов диагностических процедур, снижению тревожности перед их прохождением.

Важно и то, что часть школьников – это будущие студенты педагогических вузов и будущие учителя, таким образом, работа над формированием основ диагностической культуры еще со школы создаст преемственность этого процесса.

Таким образом, понятие диагностической культуры многогранно и зависит от «носителей» этого вида культуры. Можно говорить об особенностях диагностической культуры представителей педагогических специальностей и даже о диагностической культуре родителей, которые, согласно современным ФГОСам, также являются полноправными соучастниками образовательного процесса, и от их понимания и принятия сути и предполагаемых результатов нововведений зависит уровень достижения этих результатов и качество образования. Диагностические процедуры пронизывают современный образовательный процесс, особенно его учебную составляющую. Наиболее важными вехами являются Всероссийские проверочные работы по окончании 4 класса, Общероссийский государственный экзамен и Единый государственный экзамен, и родители, обладающие определенным уровнем диагностической культуры, структура и функции которой будут иметь свои особенности, способны оказать своим детям эффективную помощь в процессе подготовки к этим экзаменам.

Следует учитывать, что мы рассматриваем диагностическую культуру именно в контексте профессионально-педагогической деятельности, поскольку диагностика как особый вид деятельности присуща многим отраслям научного знания, и диагностическую культуру как вид общей культуры можно анализировать с позиций психологии, медицины и т.д.

По нашему мнению, взаимосвязь представленных выше видов культур можно представить на следующем рисунке:

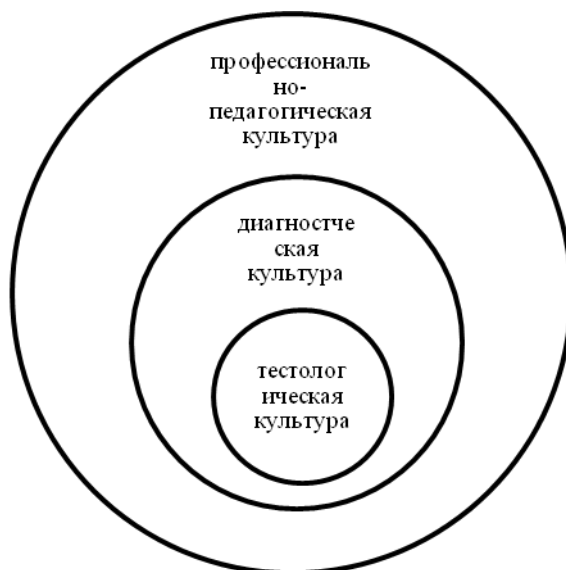


Рис. 1. Соотношение анализируемых типов культур

С понятием диагностической культуры педагога тесно связано понятие диагностической компетентности. Компетентность, как и культура, отличается вариативностью трактовок, а понятие профессиональной компетентности применительно к педагогу употребляется в педагогической науке с 90-х годов XX века. Как профессиональная компетентность педагога является неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры, так и диагностическая компетентность выступает составляющей диагностической культуры: диагностическая компетентность определяется как «единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности» [1, .35]. Диагностическая компетентность базируется в основном на знаниевой составляющей, т.е. определенного объема знаний педагога в области педагогической диагностики.

Диагностическая деятельность педагога также рассматривается сегодня как неотъемлемая часть его профессиональной деятельности. В ходе ее педагог должен создать условия для изучения участников или определенных составляющих образовательного процесса, определить и проанализировать их фактическое состояние, специфические особенности, происходящие в них изменения, сопоставить полученные факты с научными нормами для определения педагогического диагноза, выработке рекомендаций по коррекции выявленных отклонений от нормы и прогнозирования возможного будущего развития объектов диагностического исследования.

Помимо диагностической компетентности и деятельности, в структуру диагностической культуры входят диагностическое мышление и диагностическое сознание. Под диагностическим мышлением в психологии понимается «цепь логических операций, обеспечивающих процесс аналитико-синтетического преобразования условий конкретной диагностической задачи, в результате которого рождается ее решение – формулируется вывод, который обозначается как «диагноз» [3, 124]. В отдельных профессиональных областях (психология, медицина, техника) диагностическое мышление будет иметь свои специфические черты, одна-

ко применительно к педагогике можно сказать, что это вид профессионально-педагогического мышления, связанный с использованием теоретических данных педагогической диагностики и личного профессионального опыта педагога для распознавания, формулирования и решения педагогических диагностических задач.

Диагностическому мышлению присущ ряд качеств, сочетание которых обеспечивает возможность наиболее эффективного решения поставленных задач. К таким качествам относят:

- объективность в оценке явлений педагогической действительности, связанная с критическим отношением педагога к ней;
- гибкость, т.е. способность педагога менять свои выводы в зависимости от новой поступающей в ходе диагностики информации;
- мобильность, предполагающую быструю активизации имеющихся знаний и опыта для решения проблемы;
- результативность, влияющая на выбор тактики и стратегии диагностического исследования;
- решительность, под которой понимается способность педагога в условиях постоянной неполноты информации предпринимать активные действия;
- целенаправленность, предполагающая сохранение определенного хода мысли, предположения, правила в ходе диагностического исследования;
- избирательность, или селективность, т.е. критичный подход к выбору мыслительных операций, способов решения диагностической проблемы и т.п.

Под диагностическим сознанием понимается система норм, ценностных установок, убеждений, выступающих в качестве ориентиров для педагога в процессе осуществления диагностической деятельности и определяющих его отношение к ней и самому объекту диагностики. Педагог должен осознавать важность диагностических процедур, испытывать потребность в осуществлении диагностической деятельности, обладать высоко развитыми навыками рефлексии и саморефлексии, что способствует более объективному и критическому отношению к диагностическим процедурам и анализу их результатов, а также к своей собственной диагностической деятельности.

Взаимосвязь проанализированных выше понятий можно, на наш взгляд, представить в виде схемы:

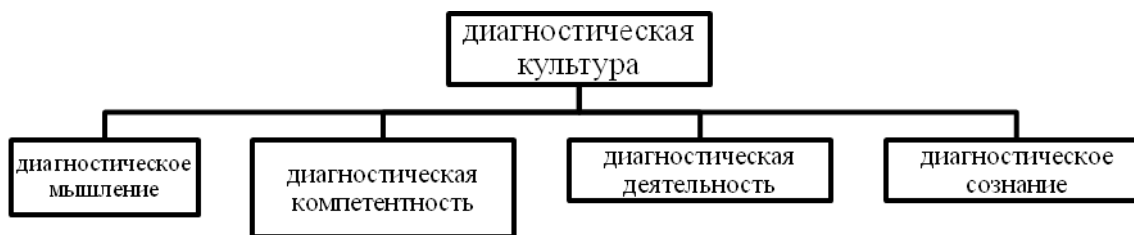


Рис.2. Структура диагностической культуры

Очевидно, что диагностическая культура представляет собой систему, однако ее свойства нельзя сводить к свойствам ее составляющих.

Таким образом, в статье была предпринята попытка выстроить своего рода иерархию имманентных понятий педагогической диагностики, являющихся новыми и не до конца исследованными, так что еще несколько лет назад не все педагоги признавали за ними право на существование. Все эти явления настолько тесно взаимосвязаны, что невозможно изучать что-то одно, не затрагивая при этом что-то еще. Очевидно, что сегодня в эпоху широкого распространения методов педагогической диагностики и их объективной насущной необходимости для образовательного процесса обозначенные явления будут подробно изучаться, а возможно, исследователи обнаружат ряд новых явлений, связанных с этой областью деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорофеева, О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография / О. И. Дорофеева. – Вологда: Издат. центр ВИРО, 2013. – 164 с.
2. Еремкина, О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. ... доктора пед. наук / О.В. Еремкина. – Рязань, 2008. – 42 с.
3. Костромина, С.Н. Справочник школьного психолога. – М.: Астрель, 2012. – 512 с.
4. Пальмова, Е.А. Педагогические условия формирования основ диагностической культуры учащихся общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Пальмова. – Тамбов, 2012. – 223 с.
5. Савченкова, Н.Н. Педагогические особенности тестологической культуры учителя в системе учебной диагностики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Савченко. – Смоленск, 2012. – 27 с.

Т.В. Похвальная

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается лингвострановедческий аспект методики обучения иностранному языку в школе. Автор статьи приходит к выводу, что лингвострановедческое и социокультурное образование на уроках иностранного языка имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры и способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения.

Ключевые слова: лингвострановедение, коммуникативная компетенция, мотивация, иностранный язык, школа, методика, социокультурное образование.

T.V. Pohval'naya

CULTURE-ORIENTED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION WHEN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

Abstract. The article discusses the linguistic and cultural aspect of teaching a foreign language at school. The author concludes that linguistic and sociocultural aspects in FL teaching possess great potential in terms of involving students in the dialogue of cultures, acquaintance with achievements of the national culture in the development of universal culture and contributes to a more conscious mastering of a foreign language as a means of communication.

Key words: culture-oriented teaching, communicative competence, motivation, a foreign language, school, methodology, sociocultural education.

В последние годы лингвострановедческий аспект методики обучения стал все больше привлекать к себе внимание преподавателей иностранных языков. Это объясняется тем, что лингвострановедческие сведения имеют не только общеобразовательное значение; знания о стране имеют также выход в коммуникацию, хотя и несколько специфичный по сравнению с языковыми умениями и навыками. Прежде всего, они обеспечивают рецепцию, то есть адекватное, а не буквальное, понимание обращенной речи, в том числе и письменной. Также, наряду с коммуникативной функцией, лингвострановедческим сведениям присуща и кумулятивная функция, то есть функция фиксации и накопления в их семантике общественно значимого опыта.

Социокультурный компонент может стать стимулом повышения учебной мотивации на уроках иностранного языка. Однако не с помощью создания сиюминутных интересов, а главным образом, тем, что содержание социокультурного компонента должно быть направлено на решение проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира, на овладение методами такого познания. Только в этом случае у учащихся будет создаваться перспектива на дальнейшее изучение знакомых, постоянно наблюдаемых явлений, будет создана основа для формирования содержательных мотивов учебной деятельности (то есть мотивов, направленных на само содержание деятельности, а не на какие-то побочные цели этой деятельности).

Несмотря на всеобщее признание необходимости социокультурного компонента в содержании обучения на данный момент существует не так много методических разработок в этой области. Очень мало практических разработок, которые предполагают не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Современная цель обучения иностранному языку и культуре формулируется как подготовка к реальной межкультурной коммуникации – адекватному взаимопониманию двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. Необходимость изучения иностранного языка в тесной связи с культурой народа изучаемого языка, признаётся как методистами, так и учителями. Отсутствие непосредственного контакта с носителями языка требует создания прочной опоры на социокультурный компонент содержания обучения, который играет ведущую роль во включении учащихся в диалог культур, знакомству с общечеловеческой культурой.

Социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания обучения иностранным языкам знакомит учащихся с различными аспектами жизни их зарубежных сверстников, современностью и историей страны изучаемого языка, углубляя и дифференцируя представления школьников о действительности. Этот компонент содержания составляет страноведческие и лингвострановедческие знания.

К первым относятся так называемые энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка, а именно: повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.),

условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (между полами, в семье) и основных ценностей, убеждений и мнений, язык телодвижений и др. Во вторую группу входит знание учащимися фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Чем больше понятий использует учащийся и чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой он владеет и манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его опыте картина мира, тем больше у него семантических и смысловых опор для обозначения и оперирования средствами иностранного языка. Технология усвоения этих знаний должна научить учащихся понимать феномены иной культуры в их сопоставлении с собственной, исходной культурой. Именно этот аспект обучения призван развить их любознательность, интерес и способность к наблюдению за иным способом миропонимания и мироощущения, способность к рефлексии имеющегося и приобретаемого культурного опыта.

Важную роль лингвострановедческого компонента в содержании обучения иностранному языку подчёркивает тот факт, что при анализе письменных работ учеников старших классов, наиболее типичными оказываются ошибки именно социокультурного плана, такие как недочёты на уровне социокультурных фоновых знаний, ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов в процессе иноязычного общения, ошибки культуры письменной речи. Под социокультурными ошибками понимаются все те погрешности или недостатки русских обучаемых, овладевающих иностранным языком или использующих его в условиях межкультурного общения, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира. Наиболее очевидные недочёты наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний: в неадекватной интерпретации национально-культурной и этнической информации; в некорректном употреблении лингвострановедческой и социокультурной маркированной лексики.

Вторую группу социокультурных ошибок составляют ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов в процессе иноязычного общения: в речевом этикете, в соблюдении надлежащего уровня официальности (неофициальности), в выборе языковых средств для выражения коммуникативных функций высказывания, в передаче социокультурных стереотипов речевого поведения на родном и иностранном языках.

Третью категорию социокультурных ошибок составляют ошибки культуры письменной речи: ошибки, допускаемые вследствие неразвитости общекультурных умений письменной речи.

Так с точки зрения соблюдения речевого этикета в письменной речи англоязычная письменная речь русских учащихся «звучит» порой достаточно грубо, излишне прямолинейно. Типично неправильное употребление форм обращения в официальных письмах, а так же официальной заключительной фразы, встречающейся обычно в личных письмах (*Truly yours; With love....* вместо *Yours faithfully, Yours sincerely*). Известно, что соблюдение правил вежливости, является одним из важнейших условий эффективной коммуникации.

Основные ошибки в передаче социокультурных стереотипов заключаются в неправильном написании своего имени, отчества и фамилии; написании дат; оформлении домашнего и рабочего адреса. Так учащиеся используют американский способ обозначения даты (*October 12, 1997*), в то время как традиционно британским (и общеевропейским) считается *12 October, 1997*.

Изучение и анализ социокультурных ошибок позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленной деятельности, как учителя, так и учащихся по их предотвращению и исправлению.

Различия между народами очевидны не только в том, что нации говорят на разных языках, но и в особых языковых привычках (русские кричат по-русски, а англичане – по-английски). Существуют разные междометья для выражения боли (*ouch – ой*), привлечения внимания (*psst – эй*), неловкого движения (*oops – ох*), удовольствия от еды (*mmm – ах, вкусно*) и др. Языковые различия приводят к нарушению взаимопонимания на уровне приписываемых друг другу отношений. Так, русская интонация нередко воспринимается как слишком категоричная или даже враждебная из-за наличия высоких и резко нисходящих интонаций

Знание норм и правил общения народа, позволяет участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствовать «межкультурной коммуникации». Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в иноязычной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры.

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами.

Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узкосоциальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (позитивные мотивы),

мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы).

Интерес к процессу обучения по иностранному языку держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель должен развивать у обучающихся внутренние мотивы. «Внутреннее условие», психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируют речемыслительную деятельность, мышление и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности и создаются положительные установки на изучение иностранного языка.

Именно учет личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, т. е. обеспечивает инициативное участие обучающегося в учебном или реальном общении.

Успешность овладения иностранным языком в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья; удовлетворение собственно познавательных мотивов при изучении иностранного языка формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для получения определенной информации (чтение журналов, газет, толковых словарей и т. п.) делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучающегося, вместе с тем сам иностранный язык усиливает общую познавательную деятельность обучающихся, а, следовательно, повышается и мотивация изучения языка.

Существует целый ряд видов мотивации с учетом индивидуального развития потребностей обучающихся. Помимо коммуникативно-мотивационной мотивации, определяющейся на основе потребностей в общении, выделяют лингво-познавательную мотивацию, основанную на стремлении обучающегося к познанию языковых явлений, а также страноведческую мотивацию, которая зависит от тематики и эмоциональной заинтересованности обучающегося. Ведущим видом речевой деятельности является устная речь, поэтому изучение иностранного языка приобретает выраженный страноведческий характер.

Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью.

Такой подход к обучению иностранному языку в школе во многом не только обеспечивает более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации обучения.

Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и усилению мотивационного аспекта обучения иностранному языку.

Следовательно, использование социокультурного компонента обучения отражает реальные потребности обучающихся в получении межпредметного знания, связанного с организацией культурных связей с носителями языка, что способствует формированию мотивации изучения иностранного языка. Для того чтобы выработать у обучающихся навыки социокультурной компетенции, преподаватель языка, прежде всего, должен принимать на себя роль посредника между студентами и культурой, неотъемлемой частью которой является изучаемый иностранный язык.

Таким образом, одним из факторов повышения мотивации изучения иностранного языка обучающихся является использование на занятиях по иностранному языку заданий, цель которых – формирование лингвострановедческой компетенции, как средство повышения мотивации изучения иностранных языков, в частности, своей исследовательско-поисковой направленностью.

На наш взгляд, привлечение лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирование способности к общению на изучаемом языке, что делает ученика не только образованным, но и культурным, научит мыслить и применять знания в реальной жизни. Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции является одной из целей современного образования.

Лингвострановедческий компонент в содержании обучения английскому языку в школе содержит в себе огромный потенциал в достижении ощутимых качественных результатов в овладении иноязычным общением, в реализации стратегической цели обучения иностранного языка как развития способности учащихся к межкультурной коммуникации.

Провозглашённый в современной методике принцип коммуникативности обучения иностранному языку в связи с модернизацией школьного образования требует иного подхода к организации учебно-воспитательного процесса и ставит перед учителем проблему поиска оптимальных путей его организации, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры.

Процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса учащихся к предмету и более осознанному овладению языком, если в содержании обучения в полном масштабе реализуется социокультурный компонент овладения иноязычным материалом. Успешность

результатов овладения иностранному языку как частью иноязычной культуры во многом зависит от того, насколько профессионально умеет учитель наполнить им содержание обучения.

Лингвострановедческое и социокультурное образование на уроках иностранного языка имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры и способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопянц, А.М. Прагмалингводидактика – современная парадигма обучения иностранным языкам // ИЯШ, 2009. – №3. – С.17-21.
2. Городецкая, Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность. – М.: КДУ, 2009. – 264 с.
3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ. – 1996. – №6. – С. 22-27.

Е. С. Серикова, Н. В. Макарова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация: В данной статье описан опыт реализации проектной деятельности в рамках систематической работы по развитию тонких дифференцированных движений пальцев рук детей со стёртой дизартрией. Приведены данные экспериментального исследования, их качественно-количественный анализ, а также поэтапное планирование деятельности.

Ключевые слова: мелкая моторика, стёртая дизартрия, проектная деятельность.

E.S. Serikova, N.V. Makarova

PROJECT ACTIVITIES AS A WAY OF IMPLEMENTING THE WORK SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF SMALL MOTORCY IN CHILDREN WITH EASY DYSARTHRIA

Abstract: This article describes the experience of the implementation of project activities in the framework of systematic work on the development of subtle differentiated movements of the fingers of children with erased dysarthria. The data of experimental research, their qualitative and quantitative analysis, and also stage-by-stage planning of activity are given.

Key words: fine motor skills, erased dysarthria, project activity.

Актуальность проблемы развития мелкой моторики подтверждается обоснованным научным фактом о связи между развитием мелкой моторики и речью, памятью, мышлением (М.М. Кольцова, В.А. Сухомлинский, М. Монтессори, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев). По мнению ученых, формирование речи и когнитивных способностей напрямую связано с развитием тонких движений пальцев рук.

По мнению Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, дизартрия является распространённым речевым нарушением среди дошкольников [7]. Это нарушение речи нередко имеет смешанный характер и сочетается с другими речевыми расстройствами: задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи, заиканием и др.

Стёртая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического компонента речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1].

Изучением диагностики и коррекции стёртой дизартрии у детей занимались Е.Ф. Архипова, О.В. Правдина, О.А. Токарева. Согласно мнению авторов, у детей данной категории в симптоматике отмечается «смытость» артикуляции, что характерно для сложной дислалии [1; 11; 13]. Вопросы дифференциации обучения раскрываются в трудах Л.В. Лопатиной, Е.Ф. Собонович [7; 12].

У детей со стёртой дизартрией выявляется моторная неловкость, ограниченность мышечного объема и повышенная утомляемость при нагрузках. Нарушение координационных способностей проявляется в невозможности устоять, либо попрыгать на одной ноге, пройти по «тропинке», «мостику» и др. У таких детей отчетливо видна моторная несамостоятельность, присутствует отставание в темпе и ритме движений, нарушена переключаемость и точность. Также у детей с дизартрией возникают трудности при имитации следующих движений: «как прыгает зайчик», «как крадется лиса», «как идёт солдатик».

Имеют место сложности при овладении навыков самообслуживания: дети не могут застегнуть пуговицу, молнию, завязать шнурки, неправильно удерживают карандаш.

Особенно ярко моторная неловкость проявляется во время занятий с использованием техник аппликации и лепки из пластилина: значительно снижается скорость выполнения, возникают трудности в определении пространственного расположения предметов. Дети-дизартрики не могут выполнять элементарные действия с бумагой на занятиях по оригами вследствие отсутствия координированных движений и пространственной ориентировки.

При выполнении различных проб пальчиковой гимнастики проявляется нарушение тонких дифференцированных движений: невозможность повторить без помощи взрослого ту или иную пальчиковую позу по подражанию, удержать её, возникают трудности с переключаемостью в динамических пробах. Большинство дошкольников не умеют играть с мелкими игрушками, не собирают пазлы и другие мелкие детали, не проявляют интерес к конструктору и не любят рисовать (Е.Ф. Архипова). Такие дети сталкиваются с затруднениями в ситуациях, где необходимо точное движение кистей и пальцев рук.

В настоящее время развитием и коррекцией мелкой моторики занимаются специалисты в области логопедии, педагогики, физиологии и психологии. Практика показывает, что эта проблема особенно актуальна и важна в работе с детьми, имеющими стёртую дизартрию. Исследования И.Ю.Левченко, О.Г. Приходько, И.С. Лопухиной, М.А. Поваляевой, И.Б. Карелиной выявили, что у данной категории детей особенно страдают тонкие движения пальцев и кистей рук [6; 8; 10; 4].

Спонтанный выход на онтогенетически нормальный путь развития ребёнка с дизартрией невозможен, ввиду нарушения деятельности центральной нервной системы. Поэтому для детей-дизартиков требуется специальная, систематическая и упорная работа.

Несмотря на достаточно подробное освещение вопросов коррекции мелкой моторики в специальной литературе, а также на значимость теории взаимосвязи развития моторики и речи, нами определена необходимость глубокого изучения данной темы. Это связано с тем, что в настоящее время в системе дошкольного образования еще недостаточно раскрыты вопросы методического сопровождения процесса коррекции недостатков мелкой моторики у детей с дизартрией для педагогов, осуществляющих работу с дошкольниками.

Все вышесказанное послужило основой для создания проекта, направленного на разработку системы развивающей работы по развитию мелкой моторики с использованием ручного труда у детей со стёртой дизартрией.

Цель проекта: создание условий для преодоления недостатков мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.

Задачи проекта:

1. Разработать программу экспериментального изучения состояния мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.
2. Проанализировать результаты экспериментальной работы с детьми со стёртой дизартрией.
3. Разработать систему коррекционно-развивающей работы по улучшению состояния мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.
4. Разработать методические рекомендации для воспитателей по развитию и коррекции мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией с использованием ручного труда.

Методы проектной деятельности: анализ литературы, методы диагностического обследования, наблюдение, эксперимент, количественно-качественная обработка результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: МАДОУ д/сад № 66 «Теремок».

Экспериментальная группа: 11 детей в возрасте от 5 до 6 лет, имеющие логопедическое заключение: дизартрия.

Практическая значимость проекта заключается в том, что опыт изучения данного вопроса может использоваться в деятельности педагога.

Срок реализации проекта: с сентября 2018 года по апрель 2020 года.

Этапы реализации проекта:

1. Организационно-подготовительный этап

Данный этап предполагает подготовку к реализации проекта и включает в себя следующие задачи:

- поиск проблемы;
- разработка цели и задач проекта;
- составление плана работы;
- изучение необходимой литературы;
- овладение терминологией.

2. Диагностический этап

На данном этапе проективной деятельности проводится подготовка и проведение экспериментального изучения развития мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.

Задачи диагностического этапа:

- разработка программы экспериментального исследования;
- проведение исследования;
- сбор данных;
- фиксация результатов исследования;

- качественный и количественный анализ результатов исследования;

3. Поисково-исследовательский этап

На данном этапе, на основе результатов экспериментального изучения, происходит изучение и поиск необходимого информационного оснащения. Решаются следующие задачи:

- изучение методов работы по улучшению состояния мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией;
- изучение влияния ручного труда на развитие мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией;
- составление перспективного плана работы;
- подбор традиционных и нетрадиционных форм работы;
- подбор необходимых упражнений и заданий;

4. Формирующий этап

На данном этапе происходит осуществление деятельности в соответствии с планированием и реализуются следующие задачи:

- разработка календарно-тематического планирования деятельности;
- разработка конспектов занятий с использованием ручного труда;
- организация кружка «Весёлые ладошки», в рамках которого будет реализована технология с использованием ручного труда;

5. Заключительный этап

На заключительном этапе проводится повторное экспериментальное изучение уровня развития мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией. Реализуются следующие задачи:

- проведение контрольного экспериментального исследования;
- качественный и количественный анализ результатов исследования;
- фиксация изменений результатов экспериментального исследования;
- составление методических рекомендаций для воспитателей по развитию и коррекции моторики у детей со стёртой дизартрией;
- формирование заключения о проделанной работе;
- анализ эффективности проделанной работы.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

1. Положительная динамика в развитии мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.
2. Стимуляция речевого общения ребёнка.
3. Развитие тонких движений пальцев и кистей рук.
4. Формирование согласованности действий кистей и пальцев рук.
5. Нормализация мышечного тонуса.
6. Развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук.
7. Формирование предпосылок трудовой деятельности.

Описание реализации проекта

1. Организационно-подготовительный этап (сентябрь – ноябрь 2018)

Изучение специальной литературы показало, что речь ребёнка формируется благодаря жестовому общению, речевое развитие идёт параллельно с развитием функций рук. Исследователь детской речи М.М. Кольцова выявила, что движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества оказались тесно связанными с речевой функцией [5]. Поскольку речь играет важную роль в развитии ребёнка, любые недостатки в формировании речи отражаются на развитии ребёнка в целом.

В связи с этим развитие ручной моторики необходимо начинать с самого раннего возраста. У детей с хорошо развитыми тонкими движениями рук развиваются моторные зоны головного мозга, в том числе, речевая. Кроме того, у детей с развитой мелкой моторикой движения кистей и пальцев скоординированы, что позволяет обладать навыками быта, самообслуживания и учебными навыками такими, как, например, подготовка руки к письму, рисованию.

Несмотря на достаточно подробное освещение вопросов коррекции мелкой моторики в специальной литературе, а также на значимость теории взаимосвязи развития моторики и речи, нами определена необходимость глубокого изучения данной темы. Это связано с тем, что в настоящее время в системе дошкольного образования еще недостаточно раскрыты вопросы методического сопровождения процесса коррекции недостатков мелкой моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи для педагогов, осуществляющих работу с дошкольниками.

2. Диагностический этап (декабрь 2018 – февраль 2019)

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение состояния мелкой моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Для проведения исследования нами была разработана диагностическая программа, в основу которой были положены методические рекомендации Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук [3]. Задания, включенные в данную программу, были направлены на способности выполнять статические, динамические и координационные

упражнения. При первом выполнении необходимых заданий детям был предложен наглядный образец и словесная инструкция. Задания были следующими:

1.«Кольцо» – соединить большой и указательный пальцы; остальные поднять вверх. Все пальцы в данном положении удерживать под счет до 10.

2.«Коза» – вытянуть вперед указательный палец и мизинец; средний и безымянный пальцы прижаты большим пальцем к ладони (под счет до 10). Выполняется 2 – 3 раза.

3.«Три богатыря» – поднять вверх указательный, средний, безымянный пальцы, соединенные вместе; большой палец удерживает мизинец на ладони (под счет до 8). Ребенок должен удержать три пальца вместе в напряженном состоянии.

4.«Заяц» – вытянуть вверх средний и указательный пальцы; мизинец и безымянный палец прижать большим пальцем к ладони (под счет до 10). Выполняется 3 – 4 раза.

5.«Солдатики» – удерживать все вытянутые пальцы руки напряженными (под счет до 10).

6.«Вилка» – вытянуть вверх расставленные указательный, средний и безымянный пальцы; большой палец удерживает мизинец на ладони (подсчет до 10).

7. «Кулак - ребро - ладонь»

Задание выполняется сначала правой рукой (для правшей), затем левой. Для левшей – наоборот.

8. Упражнение «Коза-заяц».

Упражнение представляет собой смену статических упражнений (2-го и 4-го). Ребенок выполняет их одновременно с педагогом в медленном темпе. Повторяется 3 – 4 раза.

9.Вырезание ножницами.

Детям предлагается разрезать лист бумаги по прямой линии.

10.Обрывание листа бумаги.

Детям необходимо оборвать лист бумаги по прямой линии.

11. Захват карандаша.

Ребенку предлагается на листе бумаги и разных местах нарисовать палочки разной длины (не менее десяти). Фиксируется, как ребенок удерживает карандаш. При необходимости показывает правильное положение шепоти.

12. «Посолим суп».

Ребенку предлагается посолить воображаемый суп. Во время выполнения задания следят, чтобы ребенок производил движение медленно, как бы растирая комочек соли.

13. «Пальчики здороваются»

1. Поочередно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому и пятому пальцам в обычном и максимальном темпе.

2. Выполнить аналогичное задание пальцами левой руки.

3. Выполнить аналогичное задание пальцами обеих рук в обычном и максимальном темпе.

4. Пальцами правой (левой) руки «поздороваться» по очереди с пальцами левой (правой) руки, хлопая подушечками пальцев, начиная с большого.

5. Соединить пальцы рук. Осуществлять поочередно, начиная с большого пальца, движение – касание всех пальцев.

14. «Положи руки перед собой на стол. Делай, как я» (проба Н.И. Озерецкого).

Одновременное изменение положений обеих кистей рук: одна рука сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами. Распрямляем одну кисть и сжимаем другую.

После выполнения упражнений ребёнком производится оценка каждого задания по четырехбалльной системе оценивания, согласно данным критериям:

4 балла – задания выполняются правильно;

3 балла – задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла – задания выполняются с минимальной помощью взрослого;

1 балл – для выполнения задания требуется помощь со стороны взрослого;

0 баллов – задания не выполняются.

Полученные данные по обследованию мелкой моторики анализируются: подсчитывается суммарное количество баллов, в соответствии с которыми определяются следующие четыре подгруппы:

(56 – 50 баллов) – высокий уровень развития мелкой моторики;

(49 – 43 баллов) – средний уровень развития мелкой моторики;

(41 – 35 баллов) – низкий уровень развития мелкой моторики;

(не больше 34 баллов) – очень низкий уровень развития мелкой моторики.

Анализ материалов исследования

Качественный анализ материалов исследования показал, что у большинства детей нарушена переключаемость движений, возникали трудности при обрывании и разрезании листа бумаги. А также при удержании статических упражнений «Коза», «Заяц», «Вилка», «Кольцо». Количественный анализ представлен в Таблице 1.

Результаты обследования мелкой моторики детей (в баллах)

Имя ребёнка	Номер задания														Общее количество набранных баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Арсений З.	2	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	41 балл
Виталий Х.	4	3	1	4	3	1	2	1	4	3	2	3	2	2	35 баллов
Варвара О.	3	2	2	4	4	3	3	2	0	1	4	3	3	3	37 баллов
Артём С.	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	53 балла
Станислав П.	4	3	3	4	3	3	1	1	4	2	3	2	2	1	36 баллов
Даниил К.	3	3	3	0	3	3	2	1	4	1	4	4	2	3	36 баллов
Ксения К.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	52 балла
Кирилл Д.	4	1	3	4	3	3	3	1	4	3	1	3	1	3	37 баллов
Валентин В.	4	3	3	4	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	35 баллов
Дмитрий Б.	3	3	3	4	2	3	2	2	4	3	3	2	0	2	36 баллов
Елисей В.	3	1	1	3	3	1	2	1	1	2	3	1	0	2	24 балла

Таким образом, у 73% испытуемых констатирован низкий уровень развития мелкой моторики: имеют место нарушения переключаемости, неточные, смазанные движения, неправильное удержание карандаша и ножниц.

18% испытуемых составляют дети с высоким уровнем развития мелкой моторики: задания выполнены верно, за исключением незначительных ошибок.

У 9% испытуемых констатирован очень низкий уровень развития мелкой моторики: мелкая моторика сильно отстаёт от возрастной нормы, при выполнении требуется помощь со стороны взрослого.

Испытуемых со средним уровнем развития мелкой моторики не выявлено.

Анализ материалов исследования представлен на Рисунке 1.

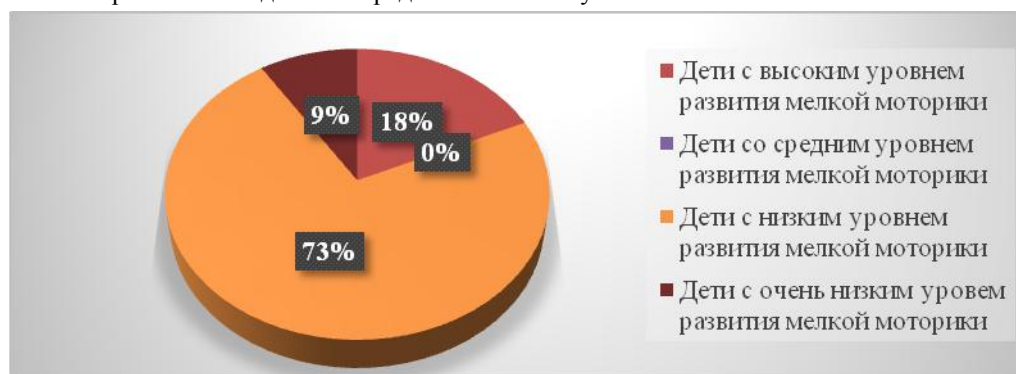


Рис. 1 – Процентное соотношение результатов экспериментального исследования

Результаты экспериментального исследования показали, что большая часть детей со стёртой дизартрией имеет низкий уровень развития движений кисти и пальцев рук. Дошкольники испытывают трудности в удержании статических упражнений, не владеют навыками вырезания и обрывания листа бумаги, нуждаются в помощи взрослых при выполнении заданий.

3. Поисково-исследовательский этап (март – август 2019)

В данный момент наш проект реализуется на 3 этапе.

На основе результатов экспериментального исследования нами были изучены методы коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией.

Изучение специальной литературы показало, что традиционно для коррекции мелкой моторики используются следующие методы работы: массаж и самомассаж кистей и пальцев рук, пальчиковая

гимнастика, задания со шнуровками, молниями, застежками и нанизыванием бусин. Об этом свидетельствуют апробированные методики И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, И.С. Лопухиной [6; 8].

Для достижения более эффективных результатов в работе с детьми мы предлагаем разработать систему коррекционно-развивающих занятий с использованием ручного труда, поскольку трудовая деятельность является неотъемлемой частью жизни человека. Благодаря ручному труду ребёнок расширяет знания об окружающем мире, развивает тонкие движения пальцев и кистей рук.

В методической литературе нами изучаются разработки С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой, И.А. Лыковой [2; 9].

4. Формирующий этап (сентябрь 2019 – февраль 2020)

На данном этапе планируется разработать календарно-тематическое планирование деятельности. В содержание будет входить работа с различными материалами: глиной, пластилином, солёным тестом, природными материалами, подручными материалами, бумагой с разной фактурой, картоном, красками и тканью. Такое многообразие видов ручного труда способствует широкому познанию ребёнком окружающего мира, вызывает интерес.

Реализация технологии ручного труда планируется в рамках кружка «Весёлые ладошки», как дополнительная образовательная деятельность детей.

5. Заключительный этап (март – апрель 2020)

На заключительном этапе будет проведено повторное экспериментальное изучение уровня развития мелкой моторики у детей со стёртой дизартрией, а также анализ и эффективность проделанной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. – М. Аст Астрель, 2007. – 320 с.
2. Гаврина, С.Е., Кутявина, Н.Л., Топоркова, И.Г., Щербинина, С.В. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: учебное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 185 с.
3. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 5-6 лет: метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / ред. Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук. – М.: Просвещение, 2015. – 152с.
4. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств / Дефектология. – 2000, № 1. – 4с.
5. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. – Москва: Советская Россия, 1973. – 34 с.
6. Левченко, И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
7. Лопатина, Л.В., Серебрякова, Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / ред. Л.В. Лопатина, Серебрякова Н.В. – Спб.: Союз, 2000. – 192 с.
8. Лопухина, И.С. Логопедия – речь, ритм, движение/ ред. И.С. Лопухина – СПб.: Дельта, 1997. – 256 с.
9. Лыкова, И.А. Художественный труд в детском саду: старшая группа. – М.: Цветной мир, 2011. – 144 с.
10. Поваляева, М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
11. Правдина, О. В. Логопедия: учебное пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.: ил.
12. Собонович, Е.Ф. Проявления стертых дизартрии и методы их диагностики: научная статья / Е.Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская // Журн. Дефектология. – М., 1974, №4. – 7с.
13. Токарева, О. А. Дизартрия: учебное пособие / О.А.Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / ред. С. С. Ляпидевский. – М.: Медицина, 1969. – 42 с.

Т.Д. Скуднова, Н.А. Ганжела

ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы развития творческих способностей старшекласников средствами дизайн-деятельности. Показана роль элективных курсов и внеурочной деятельности в решении задач развития креативного мышления и навыков дизайн-деятельности.

Ключевые слова: дизайн-деятельность, творческие способности, креативное мышление, элективные курсы, старшекласники.

T.D. Skudnova, N.A. Ganzhela

DESIGN ACTIVITIES AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article deals with theoretical aspects of development of creative abilities of senior pupils by means of design activity. The role of elective courses and extra-mural activities in the development of creative thinking and skills of design activity.

Key words: design, creativity, creative thinking, elective courses, high school.

Согласно Стратегии инновационного развития на период до 2020 года модернизационные изменения в системе образования должны быть направлены на подготовку нового человека как созидателя инновационной перспективы, открытого к восприятию новых идей, субъекта всех прогрессивных трансформаций социума, ориентированного на креативную деятельность во всех сферах общественной жизни [14]. Обозначенные в стратегии характеристики нового человека включают в себя, прежде всего, креативность, способность к критическому мышлению, предприимчивость, изобретательность, владение информационными, коммуникационными и другими компетенциями, адекватными требованиям времени. Для выпускника школы важно развивать способность к самопознанию, овладению навыками самообразования, творчества, совместной корпоративной деятельности и т.д.

Современная социокультурная ситуация требует «постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира», усиливая пристальное внимание педагогов и психологов к развитию творческих способностей обучающихся, что отражено в таких нормативно-правовых документах, как «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.» [6], «Концепция развития образования РФ до 2020 г.» и др.

Проблема развития творческих способностей и креативности детей и молодежи является предметом исследований представителей многих научных областей: философии, психологии, педагогики, социологии, культурологии, антропологии и др. К ней обращались в своих трудах как зарубежные, так и отечественные ученые: А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс, А.В. Бакушинский, А.А. Венгер, Т.Г. Казакова, И.П. Волков, Г.Н. Пантелеев, А.И. Ярыгина, Е.В. Ладыгин и многие другие.

Оценивая возможности междисциплинарного подхода к образовательному процессу в школе, отметим важность комплексного применения форм и методов, позволяющих реализовать потребности старшеклассников с учетом современных требований ФГОС. Одним из таких методов является дизайн-деятельность, которая, по мнению Е.В. Ладыгина, в условиях «интегративного деятельностного поля» способствует активному развитию познавательной деятельности учеников с опорой на «социальный или личный интерес» на основе «одновременного применения знаний, умений и навыков из различных областей школьных знаний» [4].

По мнению исследователей, дизайн – это образное художественное проектирование того, чего еще нет ни в природе, ни в культуре, ни в жизни. Собственно термин «design» переводится как:

- план, замысел, цель, намерение;
- творческий замысел, идея, проект;
- чертеж, расчет, конструкция,
- конструирование, проектирование;
- композиция, эскиз, рисунок, узор;
- произведение искусства (искусство композиции) [3, с. 157].

В самом общем виде термин «дизайн» означает художественное проектирование новых предметов, удобных и красивых вещей, конструирование предметной среды, модернизацию в соответствии с требованиями современных тенденций, моды и т.д.

Важно понимать, что дизайн-деятельность – это творчество на новом уровне овладения прикладным искусством и конструированием, включающем различные сферы нашей современной жизни.

Изучение работ по теме исследования позволило заключить, что в современном междисциплинарном дискурсе понятие дизайна можно трактовать в нескольких значениях, анализируя его содержание как:

- художественный проект изделия,
- обновляемая среда,
- специфическая деятельность,
- метод организации предметно-пространственной среды.

Наиболее общим является представление, согласно которому дизайн определяется как «проектирование среды обитания, выражающей образ жизни» [1, с. 2], «образ проектной культуры», «образ самой проективности» [10, с. 29].

Выступая одним из методов создания всей материальной, социальной, духовной среды, окружающей человека, дизайн становится необходимой составной частью как общего, так и профессионального образования, с помощью которой может быть решена важная задача – повышение уровня культуры молодежи, способности к творчеству, а также формирование «общественного сознания в духе понимания ценности популяризации национальных идей», «сохранение культурного наследия города, поддержание национально-культурных традиций территории» [9, с. 3].

Рассматривая дизайн как эффективное средство развития творческих способностей старшеклассников, ученые и педагоги-практики исходят из представления, согласно которому, развивая дизайнерские компетенции, школьники реализуют как художественную, так и эстетическую функцию, синтезируя элементы научно-технического творчества и художественной деятельности.

Нам представляется, что актуальная задача повышения уровня учебно-познавательной мотивации обучающихся может быть решена с помощью активного применения элементов плоскостной, объемной,

пространственной дизайн-деятельности за счет развития проектной культуры обучающихся и совмещения таких видов деятельности, как рисование, ручной труд, аппликация, лепка, конструирование и др., а также развития воображения, эмоционального интеллекта, собственного нестандартного видения окружающего мира и др.

Отдельное внимание специалисты различного профиля уделяют вопросам интеграции содержания трудовой и дизайнерской деятельности, отмечая большой потенциал, заложенный в трудовом обучении и воспитании школьников. К сожалению, возможности дизайнерской деятельности нередко рассматриваются только в условиях апробации содержания дисциплины «Технология», хотя подобный взгляд сужает представление о развитии творческого потенциала подростков.

Как известно, в ходе дизайнерской деятельности развитие нестандартного творческого мышления школьников позволяет формировать проектные замыслы, создавать инновационные решения, идеи, образы, не являющиеся простым копированием действительности. При этом логика мышления школьника-дизайнера определяется такими факторами, как степень новизны, представление о предметном мире как развивающейся реальности, понимание перехода от конструирования реальности к проектированию «образа ситуации», «образа события» и др.

Анализ влияния этих и других факторов развития творческих способностей школьников позволяет педагогу судить о готовности обучающегося к дизайн-деятельности. Речь идет о таких личностных качествах обучающихся, которые помогают развивать ключевые дизайнерские компетенции: восприимчивость к многообразию и единству предметного мира, способность к общению с широким кругом людей, склонность к исследовательской деятельности, ментальная активность, умение планировать, критическая оценка собственных результатов и др. [7].

Показательно, что в ходе дизайн-деятельности субъект образования обращается «к объекту и процессу своего труда как к объекту искусства, изучая, создавая и применяя инновационные технологии и используя лучшие традиции прошлого» [15, с. 4], чему способствует эстетическое оформление предметно-пространственной среды человека. Активное расширение социальных возможностей дизайна приводит к социально-философскому обоснованию данной деятельности: школьник не только преследует цель рационально обустроить локальный фрагмент пространства, но и наполнить его смыслами, символами и ценностями, выраженными в художественном образе. Соответственно, можно говорить об интеграции потребительских и эстетических потребностей личности старшеклассника, который постепенно начинает знакомиться как в учебной ситуации, так и в быту с элементами промышленного, графического дизайна, фитодизайна, дизайна среды, экологического дизайна, арт-дизайна [6, с. 388].

Подчеркнем, что в современной школе учителя-предметники и педагоги дополнительного образования обращают внимание на то, что большое влияние на личность школьника оказывают массовая культура, мода, информационные технологии, виртуализация его личного пространства и др. В этих условиях социализация старшеклассников представляется как активный процесс, в котором должен осуществляться переход от репродуктивных к продуктивным и творческим технологиям с опорой на их внутреннюю мотивацию. Важную роль при этом играет развитие лидерского потенциала, связанного с творческой свободой личности, не готовой находиться в определенных рамках, следовать образцу, выполнять задания по шаблону и др. С другой стороны, среди старшеклассников активизируются процессы, связанные с формированием собственного имиджа, и проблемы развития и продвижения элементов определенного бренда, фирменного стиля и др.

В исследованиях С.М. Кожуховской актуализируется «проникновение проектной культуры в сферу образования» и подчеркивается, что результатом данного процесса стало создание дизайн-образования, выступающего как «особая педагогическая область, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни образования» [3, с. 2]. С позиции автора, за данным термином закрепилось несколько значений: «процесс подготовки педагогов», «особое качество и тип образованности», «системная форма организации культуротворческой среды в образовательном учреждении, обществе и государстве» [3, с. 4].

Такое понимание образовательного процесса адекватно современным реалиям, поскольку, на наш взгляд, технологии образовательного проектирования связаны с развитием у старшеклассников способности «определять жизненные стратегии, разрабатывать жизненные и профессиональные проекты, реализовать собственную программу индивидуального развития, основанную на базовой потребности человека в самоопределении и саморазвитии» [11, с. 82]. Данная задача, как известно, отражает изменение требований к субъекту образовательной деятельности, связанных с повышением уровня проектной культуры и профессиональных компетенций в процессе творческой деятельности.

Следует подчеркнуть, что дизайн-деятельность способствует развитию креативности старшеклассников. В этой связи необходимо рассмотреть содержание понятий «творчество», «креативность», «креативные способности». В средствах массовой информации и в педагогическом сообществе все чаще встречается модное слово «креативность». При этом нельзя смешивать понятие «креативность» с понятием «творчество».

Творчество – это деятельность, в процессе выполнения которой реализуются личностные способности и возможности для создания нового уникального результата [2, с. 15]. Главным средством для выполнения творческой деятельности является креативность мышления. Впервые понятие «креативность» использовал в 1922 г. Д. Симпсон. Этим термином он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству.

Принято считать, что креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Так, К. Роджерс понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [8].

П. Торренс определяет креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся знаний; определения этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и, наконец, формулирования и сообщения результата решения [2, с. 158]. Автор выявляет структуру креативности (как способности), условия, стимулирующие этот процесс, а также оценивает творческие достижения. В тестах, разработанных П. Торренсом, используются модели творческих процессов, отражающие их сложность в различных сферах деятельности: словесной, изобразительной, звуковой, двигательной.

С точки зрения П. Торренса, креативность состоит из набора способностей: беглость, оригинальность, гибкость, открытость, восприимчивость, образность, абстрактность, детальность, вербальность, стрессоустойчивость.

Нам очень близка точка зрения американского психолога Абрахама Маслоу, который считает что «креативность — это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики» [5]. Креативностью и творческими способностями обладает каждый человек с рождения, но в процессе неправильно организованного воспитания и образования человек начинает мыслить стереотипно. Это является главной причиной того, что человек перестает заниматься творчеством, а занимается только репродуктивной деятельностью.

На проблему снижения творческого потенциала образовательных программ, начиная с дошкольных учреждений, указывают многие отечественные исследователи (Е.И.Исаев, В.И. Слободчиков [12], [13] и др.). Психолого-педагогические исследования последних лет показывают, что в школьном образовании предпочтение отдается процессам социализации детей, освоения ими культурного наследия в ущерб индивидуализации, развитию творческого потенциала, созиданию нового. К сожалению, в современной школьной практике воспитательно-образовательная деятельность старшеклассников теряет в некоторой степени свой творческий потенциал, направляя их усилия на подготовку к ЕГЭ. В результате мы имеем недостаточный уровень развития творческого воображения старшеклассников, снижение их общего творческого потенциала и т.п. Креативный потенциал школьников фактически игнорируется и не востребуется педагогическим сообществом.

Все это актуализирует задачу развития творческих способностей и креативного мышления в старшем школьном возрасте. Исследования показывают, что развивать креативное мышление можно не только в процессе изучения школьных предметов, но и во внеурочной деятельности средствами дизайна. Занятия дизайн-проектированием позволяют сместить акцент с отработки практических навыков и умений рисования в сторону развития творческого мышления, где главной является креативная идея, а не ее внешнее техническое воплощение и способ подачи. Главное – это заинтересовать и увлечь старшеклассников проектированием, показать возможность создавать новое, научить смотреть на вещи и окружающий мир другими глазами. Такая работа направлена на раскрытие личностных ресурсов и творческого потенциала старшеклассников, формирование смысло-жизненных ориентаций и смысло-творчества.

Как отмечают исследователи, креативный потенциал предполагает организацию смысло-творчества как осознанную деятельность по созданию субъектами образования нового содержания своей деятельности, ее рефлексии, взаимодействию с другими с позиции своей индивидуальности. По мнению А.Н. Леонтьева, смысл выступает как отношение мотива деятельности к ее цели, что имеет принципиальное значение для процесса дизайн-проектирования. Организация смысло-творчества в образовательном процессе школы предполагает индивидуальную и групповую творческую деятельность старшеклассников и педагогов по созданию новых смыслов и их реализацию в новом проекте.

Разработка и внедрение в школьный учебный процесс элективных курсов по дизайн-деятельности способствуют ознакомлению с основными законами композиции, цветоведения, проектирования и моделирования, воплощению оригинальных идей в жизнь и др. Вместе с тем, элективные курсы дизайна профориентированы, повышают интерес к профессии, так как занятия дизайном, являясь сегодня актуальным направлением образования, решает вопросы профессионального самоопределения. Уроки дизайн-проектирования ориентированы на развитие у старшеклассников креативности и нестандартности мышления, умения находить оригинальные способы решения и владение средствами и приемами рисования и декоративно-прикладного творчества. Дизайн-деятельность помогает формировать ключевые компетенции

старшеклассников: информационные, социальные, личностные, коммуникативные, что в значительной степени соответствует задачам развития современного образования в новых социокультурных условиях.

В заключение необходимо подчеркнуть, что для эффективного развития творческих способностей старшеклассников необходимо обеспечить целый ряд ключевых профессиональных позиций педагога:

1. Модератор, основной функцией которого является проектирование содержания учебного материала как системы учебных задач и осуществление эффективного управления творческой деятельностью.

2. Разработчик индивидуальных образовательных траекторий, создающих инновационную развивающую среду для творчества.

3. Тьютор, задачей которого является сопровождение процесса освоения обучающимися творческой деятельности в условиях перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ; обозначенный специалист ориентируется в первую очередь на формирование творческих компетенций.

4. Навигатор в образовательном пространстве ориентирует старшеклассников в процессе дизайнерской деятельности на осмысление и осознание креативного опыта, превращения его в средство для овладения будущей профессией.

5. Ментор, руководящий процессом создания и реализации творческих проектов, помогающий понять особенности проектной культуры, выступающий в роли менеджера.

6. Координатор креативных практик, обеспечивающий интеграцию воспитательного и развивающего потенциала всех социальных институтов (школа, учреждения дополнительного образования и др.) по включению старшеклассников в различные социальные практики в целях приобретения ими опыта творческой деятельности.

7. Антропотехник – это уникальный специалист, создающий условия для самопознания, самораскрытия, саморазвития, саморефлексии своих творческих способностей и креативного потенциала, владеющий гуманитарной технологией проектирования и управления индивидуальной траекторией развития школьника.

8. Консультант, осуществляющий диагностику развития творческих способностей и субъектности старшеклассников, оказывающий консультационную помощь в построении индивидуальных моделей развития, осуществляющий консультационное сопровождение индивидуального образовательного маршрута [15].

ЛИТЕРАТУРА

1. Генисаретский, О.И. Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна. Автореф. дисс. ... доктора искусствоведения. М., 1990. – 36 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин: Питер; СПб., 2009. – 434 с.
3. Кожуховская, С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации. Автореф. дисс. доктора пед. наук. Москва, 2011. – 42 с.
4. Ладыгин, Е.В. Развитие творческих способностей учащихся в интегративном деятельном поле курса «Основы дизайна». Дисс. ... канд. пед. наук: Москва, 2000. – 247 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность. М., 2014. - 351 с.
6. Матвеева, Н.В. Изучение основ дизайна в учебной деятельности будущих учителей начальных классов // Молодой ученый. — 2009. — №12. — С. 388-390. — URL: <https://moluch.ru/archive/12/924/>. (Дата обращения: 21.04.2019).
7. Медведев, В.Ю. Сущность дизайна: теоретические основы дизайна: учеб. пособие / 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: СПГУТД, 2009. – 110 с.
8. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / под ред. Т.Д. Скудновой, А.В. Макарова, Т.И. Меньшиковой, Л.Я. Жилиной. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2017. – 178 с.
9. Семенов, М.Р. Разработка метода дизайн-проектирования бренда городских территорий с учетом национально-культурных факторов. Автореф. дисс. ... канд. тех. наук. Москва, 2016. – 20 с.
10. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества. Автореф. дисс. ... доктора искусствоведения. М., 1990. – 32 с.
11. Скуднова, Т.Д., Макаров, А.В. Социокультурное проектирование как средство интеграции воспитательно-образовательных ресурсов вуза и социума // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. - № 4 (188). – С. 81-85.
12. Слободчиков, В.И. Антропологические основы проектных методов // В сб.: «Проектные и исследовательские методы в московском образовании». - М.: НИИИИСПРОО, 2007.
13. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. - 264 с.
14. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года URL: Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru>. (Дата обращения: 21.04.2019).
15. Упине, А.М. Дизайн костюма как средство формирования имиджа: теория, методология, практика. Автореф. дисс. ... докт. искусствоведения. М., 2012. – 52 с.

Т.Д. Скуднова, В.С. Люледжан

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития экологической культуры старшеклассников в современных условиях экологического кризиса, раскрывается содержание аксиологического подхода к экологическому воспитанию.

Ключевые слова: экологическая культура, аксиологический подход, экологическое воспитание, экокентрическое мышление, общечеловеческие ценности, ценностные ориентации личности.

T.D. Skudnova, V.S. Ljuledzhan

DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF AXIOLOGICAL APPROACH

Abstract. The article substantiates the topicality of the development of ecological culture of the high school students in modern conditions of ecological crisis revealed the content of the axiological approach to environmental education.

Keywords: ecological culture, axiological approach, environmental education, ekocentricheskoe thinking, values, value orientations of the individual.

Системный кризис, охвативший в настоящее время все мировое пространство, имеет по сути дела ценностные основания. Современная цивилизация характеризуется обострением глобальных проблем, возникающих в результате усложнения взаимоотношений в системе «человек-социум-природа». Мы становимся свидетелями драматических, радикальных перемен в климате, в окружающей нас природной и социальной среде, в системе отношений и ноосфере. В связи с этим особую значимость приобретает трансформация современной парадигмы развития человечества, в основе которой изменение стратегии общечеловеческого культурного развития и экологической культуры человека. К наиболее острым проблемам современности относится экологический кризис, который является, прежде всего, результатом кризиса ценностей технократического общества, ориентированного на потребление природных ресурсов и материальных благ, предоставляемых современным уровнем технического развития.

Будущее человеческой цивилизации зависит сегодня от того, какие цели преследует человек и какими ценностями он руководствуется в своей практической деятельности в окружающем мире. Описывая мировые тенденции и проблемы, ученые констатируют, что, объединившись в рамках глобальных экосистем, социум становится более уязвимым и хрупким [8]. Все большее число исследователей приходит к выводу, что решение экологических проблем невозможно без изменения системы экологических ценностей широких слоев населения, а особенно подрастающего поколения. Сделать эти ценности достоянием каждой личности – задача экологического образования и воспитания детей и молодежи. А между тем школьники продолжают обучаться по тем же учебным программам, их не готовят к встрече с проблемами нового мира, рискам и вызовам. Согласно данным международной природоохранительной организации, человечество в год тратит природные ресурсы, на воспроизводство которых у Земли уходит несколько лет. Кроме того, по мнению ряда ученых, разрушительная деятельность человека вызывает в окружающей среде изменения, которые уже могут привести к вымиранию человечества, мировые экологические проблемы решатся так или иначе в течение жизни нынешних детей и молодежи [3]. Наше будущее и будущее наших детей зависит, в значительной степени, от нашей системы ценностей. Философия потребления разрушительна в долгосрочной перспективе и детерминирована, в первую очередь социальными и культурными факторами, среди которых на первом месте стоит система образования, которая может изменить ценностную систему координат, обеспечив сдвиг культурных ценностей от «культуры потребления к культуре достоинства» [1, с. 81]. Речь идет о формировании альтернативной системы ценностей, способной изменить мир, которая должна быть отражена в содержании эффективной системы образования 21 века. Нельзя не отметить, что начался новый путь человечества в направлении развития ноосферы в условиях ограничивающихся возможностей биосферы Земли. Современные ученые придерживаются точки зрения, что «В дальнейшем преобразовании нуждается не природа, а мир людей. Он должен соответствовать великим законам жизни, а не волюнтаристски развиваться им вопреки» [8, с. 10]. Возникает вопрос, что мы можем сделать для того, чтобы человечество вышло из экологического кризиса, чтобы подготовить будущее поколение к вхождению в новый мир, который продолжает кардинально меняться, в то время как система образования недостаточно гибко реагирует на эти перемены?

Цель статьи: на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявить основное содержание ценностного (аксиологического) подхода к развитию экологической культуры старшеклассников.

В научной психолого-педагогической и методической литературе рассматриваются различные аспекты формирования экологической культуры: ее содержательные аспекты раскрываются в трудах Н.М. Верзилина, И.Д. Зверева, И.Н. Пономаревой, Н.А. Рыкова и др. Проблемы нравственного воспитания во взаимодействии учащихся с природой освещаются в работах С.А. Карпеева, И.С. Матрусова, И.Н. Пономаревой, Л.П. Симоновой, В.М. Сенкевич и др. Вопросы эстетического воспитания, как части экологической культуры, изучаются Е.А. Елизаровой, А.Ж. Овчинниковой, А.П. Печко, А.И. Самарцевым и др. Психологические аспекты формирования экологической культуры анализируются в исследованиях Н.Н. Вересова, С.Д. Дерябо, В.А. Левина и других, в которых акцент сделан на изучении внутренних механизмов саморазвития личности. Проблемам взаимоотношения общества и природы посвящены труды А.М. Галеевой, И.Д. Лаптева, Н.Н. Моисеева, Е.К. Федоровой, И.Т. Фролова и др. Различные аспекты теории и практики экологического образования и тенденции его развития исследованы Т.В. Васильевой, И.Д. Зверевым, Л.А. Коробейниковой, Л.П. Салеевой и др. В этой связи следует обратить внимание на то, что проблема влияния экологического образования и воспитания на развитие экологического мышления и формирование системы экологически ценностных ориентаций учащихся в педагогике остается недостаточно изученной. Исследования в данной области представляют для нас особый интерес в контексте актуальности проблемы развития экологической культуры.

Актуальность и важность задачи формирования экологической культуры в образовательном процессе в свою очередь требует пересмотра и изменения, как содержания экологического образования, так и рассмотрения самого понятия «экологическая культура личности». Подчеркнем, что в специальной психолого-педагогической литературе имеется достаточно обширный спектр подходов и определений к определению понятия экологическая культура. Анализ литературы позволил нам сделать вывод о том, что экологическая культура представляет собой экологическое мировоззрение личности, основанное на общечеловеческих ценностях, являющихся результатом педагогической деятельности по формированию экологических знаний и представлений, эмоционально-ценностного отношения к природе и экологически целесообразного поведения. Экологическая культура – это феномен, рассматриваемый как компонент базовой культуры человека, включающей в себя культуру экологических знаний и представлений, культуру ценностных отношений к окружающему миру и культуру поведения. В связи с этим содержание экологического образования в школе включает в себя следующие компоненты: научно-познавательный, ценностно-нормативный, субъектно-деятельностный. Таким образом, сформированность экологической культуры старшеклассников определяется наличием у них экологических знаний, представлений, эмоционально-ценностного отношения и норм поведения.

Исходя из цели экологического воспитания – формирование экологической культуры личности – можно сформулировать его основные задачи: овладение системой общих и прикладных эколого-значимых знаний, умений и навыков, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающей природе, социуму, самому себе и развитие навыков экологически целесообразного поведения.

Основными направлениями экологического воспитания являются:

- экологизация процесса обучения по общеобразовательным дисциплинам;
- введение специальных элективных курсов и факультативов, нацеленных на развитие экологической культуры;
- проведение экологических внеклассных мероприятий;
- создание и организация творческих, исследовательских проектов экологического характера.

Необходимо подчеркнуть, что, если подходить к вопросу методологических ориентиров современного процесса экологического воспитания в школе, то одним из базовых методологических подходов к процессу формирования и развития экологической культуры является аксиологический подход. Сущность аксиологического подхода, (В.А. Сластенин, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов и др.) состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. В нашем исследовании аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат. В качестве приоритетной задачи воспитания и образования аксиологический подход предполагает раскрытие и формирование общечеловеческих ценностей как сущностных сил личности, ее интеллектуального, нравственного, творческого потенциала, что выражается в способности свободно ориентироваться в окружающем мире, осуществлять ценностный выбор, наметить собственную жизненную стратегию поведения. Аксиологическая концепция экологического воспитания основана на формировании экологического сознания, ядром которого является эгоцентрическое мышление и мировоззрение, рассматривающее человека не как центр Вселенной, а как часть природы, социума и космоса, подчиняющаяся его законам [7].

В традиционных моделях экологического воспитания в современных образовательных организациях основное внимание уделяется формированию экологических знаний и представлений, а также развитию навыков экологически целесообразного поведения и вместе с тем недостаточно внимание развитию аксио-

логической компоненты экологической культуры учащихся, то есть формированию эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, (природе, культуре, социуму).

Так, например, в психологическом исследовании Т.Б. Барановой осуществлена попытка найти взаимосвязь между принятием личностью ценностей природы и экологической культурой. Автор исследования показала, что учащиеся с высокой экологической культурой характеризуются более глубоким пониманием эстетической и познавательной ценностей природы, чем школьники с низкой экологической культурой [2]. Понимание значимости созидательной ценности природы у учащихся с высокой экологической культурой значительно глубже, чем у учащихся с низкой экологической культурой, а понимание экономической ценности природы практически одинаково. В работах Т.Б. Барановой показано, что в основе высокого уровня экологической культуры, прежде всего, лежит осознание духовно-нравственных ценностей природы (эстетической, познавательной, созидательной, экономической и др.). В данном контексте речь идет о том, что существует прямая логическая взаимосвязь экологии и аксиологического подхода в развитии экологической культуры, которую можно представить в виде последовательности: «экология» – «экологические ценностные ориентации» – «эмоционально-ценностные отношения» – «экологическая культура».

В этой связи справедливо говорить о важности культурологического подхода, который наряду с аксиологическим является одним из методологических ориентиров в содержании экологического воспитания. Он позволяет рассматривать экологическую культуру в качестве содержания образования, а само образование – процессом восхождения к ценностям культуры и культуротворчества. В процессе формирования экологической культуры старшеклассников необходимо опираться на основополагающие принципы социального воспитания: природосообразности, культуросообразности и самостоятельности (субъектности), на основе которых формируется эмоционально-ценностное отношение к образованию, культуре и к самому себе как субъекту культуры. Известно, что принцип природосообразности предполагает учет природы ребенка, его индивидуально-типологических особенностей и способностей. Принцип культуросообразности воспитания, требующий изучения социокультурных условий жизнедеятельности школьников, означает также насыщенность воспитательно-образовательного процесса разнообразными элементами современной экологической культуры, основывающейся на базе освоения «экологических ценностей», что для экологической культуры является смыслообразующим понятием. Реализация принципа самостоятельности предполагает активную личностную и социальную позицию, создающее творчество субъектов образования и воспитания, имеющее субъектно-деятельностный характер и обеспечивающее творческую активность старшеклассников [4]. Критериями и показателями активной субъектной позиции в процессе экологической воспитательно-образовательной деятельности учащихся являются реальные результаты, поступки и дела, направленные на осуществление экологических проектов, программ, планов, реализующих индивидуальные эколого-познавательные интересы, высокую мотивацию, развивающих партнерские отношения, коммуникативные навыки, креативные способности, самостоятельность и ответственность личности.

Вместе с тем, анализируя современную социокультурную ситуацию, мы сталкиваемся со смысловым противоречием, которое имеет место в воспитательно-образовательном экологическом пространстве. Суть этого противоречия заключается в повышенном уровне потребности современного общества в людях, обладающих экологической культурой, и эгоцентрическим мировоззрением, с одной стороны, и неготовностью традиционной системы образования к решению этой проблемы. Можно предположить, что устранение данного противоречия возможно в том случае, если:

а) экологическое воспитание будет приоритетным направлением в системе воспитания и образования старшеклассников;

б) воспитательно-образовательный процесс, направленный на формирование экологической культуры старшеклассников, будет опираться на аксиологический подход, в центре которого наивысшие ценности – отношения «человек – природа», «человек-культура», «человек-социум», «человек-человек» [5].

Можно с уверенностью утверждать, что экологическое образование нуждается в системе ценностей, которая способна выразить смысложизненные устремления личности и противопоставить прагматизму, потребительству и меркантилизму духовные основания, исключающие негуманное отношение к природе. Современный аксиологический подход в педагогике, определяемый осознанием личностью своих прав и обязанностей, сопряжен с творчески созидательными ценностными ориентациями личности, способной добровольно и сознательно решать задачи экологического выбора. Таким образом, в этом контексте в качестве ценностных оснований экологического образования старшеклассников выступают: гуманизация и гуманитаризация, духовно-нравственные ценностные ориентации, творчество, экологическая ответственность, ценности экологической этики, эгоцентризм, идеи природо- и культуросообразности образования и воспитания. Эти ценности ориентируют на идеалы гармонии Человека и Природы, формируют представления о гармонически развитой личности как субъекта деятельности, достигшего гармонии в своем внутреннем мире, во взаимоотношениях с людьми, социальной средой, природой, космосом и позволяют рассматривать учащегося как целостную, активную и саморазвивающуюся часть природы.

Как уже было подчеркнуто, программно-нормативные документы в области образования и научно-педагогические исследования по экологической проблематике, свидетельствуют о том, что главной целью и

основным направлением экологического воспитания в школе является развитие экологической культуры как части общей культуры человека. В соответствии с этим, целью воспитательно-образовательных систем становится формирование антропологической модели целостного человека, обладающего эгоцентрическим мировоззрением, ответственностью, экологической культурой. Аксиологический, гуманистический и культурологический аспекты процесса экологического воспитания связаны с осознанием ценности природы в жизни людей, а также с развитием субъектной позиции школьников в отношении сохранения природных ценностей.

В соответствии с вышеописанными методологическими ориентирами процесс экологического воспитания старшеклассников в современной системе образования должен строиться сообразно с целями и задачами развития человека и общества. Содержание процесса формирования экологической культуры состоит, прежде всего, в том, чтобы создать условия, мотивирующие учащихся к осознанному выбору духовно-нравственной позиции в понимании уникальности и неповторимости всего существующего на Земле, формировании эмоционально-ценностного отношения к природе, социуму, другим людям и самому себе.

Практика показывает, что для современных школьников характерен процесс вытеснения из сознания духовно-нравственных ценностей, которые замещаются приземленными, материальными, примитивными потребностями. В связи с этим становится особенно актуальной проблема поиска эффективных инновационных путей развития эгоцентрического мышления старшеклассников, основывающегося, в первую очередь, на сложной системе ценностных ориентаций. Формирование такого мировоззрения возможно при опоре на аксиологический подход в развитии экологической культуры личности и общества в целом.

Актуальное состояние исследований педагогов и психологов по проблеме воспитания экологической культуры старшеклассников дает основание для некоторых выводов, свидетельствующих об эффективности аксиологического подхода, дополняющего традиционную предметно-знаниевую парадигму образования. С этой точки зрения процесс формирования экологической культуры как интегративного личностного качества учащихся должен включать в себя следующее:

а) формирование у старшеклассников мотивации к выработке ценностного отношения к окружающему миру;

б) включение их в активную экологическую деятельность, способствующую выработке чувств, эмоций и отношений;

в) развитие рефлексивных способностей, эгоцентрического мышления и навыков экологически целесообразного поведения.

Аксиологический подход позволяет при рассмотрении характера взаимодействия человека и природы выделить основные типы экологических ценностей: ценности потребления, ценности сохранения, ценности созидания. На этой основе ученые-философы приводят следующую классификацию эколого-ценностных ориентаций:

- потребительская ориентация,
- сохраняющая (сберегающая) ориентация,
- субъектно-деятельностная ориентация.

Все типы ценностей рассматриваются в единой логике – логике коэволюции и эколого-нравственного императива опираясь на известный категорический императив Иммануила Канта: «поступай так, чтобы ты относился ко всему человечеству как в своем лице, так и в лице всякого другого, как к цели и никогда бы не относился как к средству» [6].

Исходя из реалий сегодняшнего дня, в контексте исследуемой проблемы формирования экологической культуры старшеклассников, этот императив звучит как призыв к ценностному отношению человека к природе, обществу и самому себе как части природной и социальной среды, биосферы и ноосферы, к принятию окружающего мира не только как средства для удовлетворения своих потребностей. Задача современных педагогов и воспитателей состоит в том, чтобы создать такую развивающую воспитательно-образовательную среду, в которой бы актуализировался смысл экологического императива, научить применять на практике этические принципы и нормы поведения человека в мире, ибо, по словам Н.Н. Моисеева, «биосфера может прожить без Человека, а человек существовать вне биосферы не может» [6, с. 30].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // *Вопр. психол.* – 2003. – № 5. – С. 81-97.
2. Баранова, Т.Б. Психологические особенности ценностного отношения к природе (на материале 4-10 классов): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Киев, – 2000. – 19 с.
3. Даймонд, Д.М. Коллапс. М.: АСТ, 2008. – 592 с.
4. Захлебный, А.Н., Дзятковская, Е.Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования. *Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы.* – 2007. – № 3. – С. 3-8.
5. Кучерова, О.Е. Педагогические условия воспитания духовных ценностей старшеклассников (на материале изучения литературы): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000. – 17 с.
6. Моисеев, Н.Н. Проблема соответствия действий человека общим законам развития биосферы / *Атлас временных вариаций природных, антропогенных и социальных процессов.* Т. 3. М.: Научный мир, 2002. - С.46-50
7. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для вузов / Т.Д. Скуднова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018 – 356 с.
8. Талёб, Н.Н. Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса. М.: Колибри, 2014. – 768 с.

Т.Д. Скуднова, В.В. Минаева

РОЛЬ ЦЕНТРА ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ТАГАНРОГА В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются основные проблемы профессионального самоопределения школьников и роль деятельности ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога», проводимой со школьниками г. Таганрога.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психолого-педагогическая поддержка, профессиограммы, конкурентоспособность молодежи, профессиональное консультирование, социализация, адаптация, рынок труда, самореализация.

T. Skudnova, V. Minaeva

EMPLOYMENT CENTER IN THE CITY OF TAGANROG HELPS STUDENTS TO DECIDE THEIR CAREER GUIDANCE

Abstract. The article discusses the basic problems of professional self-determination of schoolchildren and the role of the MAS "EMPLOYMENT CENTRE", with schoolchildren, Taganrog.

Key words: professional self-determination, psychological and pedagogical support, profile, competitive youth, professional counseling, socialization, adaptation, labor market, self-realization.

В период серьезных трансформаций и изменений в современном социуме, в ситуации нестабильности, неопределенности молодежь вынуждена проявлять способность адаптироваться и ориентироваться в мире профессий. Отсутствие знаний и представлений о содержании и специфике будущей профессиональной деятельности является одной из причин неготовности к жизненному и профессиональному самоопределению. Старшеклассник должен обладать такими качествами как активность, инициативность, креативность, самостоятельность, нестандартность мышления. Сегодня проблеме профессиональной ориентации отводится особая роль как в педагогической теории, так и в образовательной практике. В работах ученых и педагогов подчеркивается необходимость создания условий для психолого-педагогической поддержки школьников в их профессиональном самоопределении, оказания помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии, успешной социализации в обществе и активной адаптации в профессии.

Современная образовательная система характеризуется плюрализмом парадигм, концепций, теорий обучения и воспитания, но особую роль в педагогическом процессе играет антропологический и субъектно-деятельностный подходы. Известный отечественный философ, психолог, педагог и методолог Г.П. Щедровицкий вводя понятие «системосмыслодеятельность», указал на переориентацию методологии образования с анализа его объективного содержания к выявлению смыслов и развитию «профессиональной субъектности» [13, с.3]

Профессиональная деятельность представляет собой важнейшую сферу самоопределения и самореализации личности. Одним из основных условий успешной самореализации человека является правильный выбор профессии. Профессиональное становление личности начинается в тот момент, когда человек впервые задумывается о будущей трудовой деятельности, определяет круг своих интересов и характер образования, необходимого для достижения цели.

Статистика утверждает, что более 60% молодых специалистов после окончания вуза работают не по специальности, следовательно, существенным фактором, позитивно влияющим на профессиональное самоопределение школьников, является своевременная психолого-педагогическая поддержка и совместная деятельность всех учреждений образования и воспитания, разносторонняя профориентационная работа, предусматривающая тесное взаимодействие школ, вузов, учреждений дополнительного образования с органами управления образованием и центрами занятости.

Таким образом, современная социокультурная и экономическая ситуация актуализирует проблему совершенствования процесса профессионального самоопределения российских школьников и акцентирует внимание на координации деятельности по профессиональной ориентации учащейся молодежи и получении востребованных инновационной экономикой страны специальностей и профессий. С одной стороны, проблемы профориентации обостряются, а с другой расширяется воспитательный потенциал социума, учреждений дополнительного образования и центров занятости. Задача всех специалистов, работающих в этом направлении, заключается в повышении мотивации учащихся к самостоятельному профессиональному самоопределению, использовании оптимальных организационных форм и методов профессионального и личностного развития.

Цель статьи состоит в том, чтобы определить специфику профориентационной работы на базе ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога» и показать ее роль в профессиональном самоопределении школьников.

Задачи исследования:

1. Исследовать сущность и содержание понятий «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение».
2. Рассмотреть систему профориентационной работы в ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога».
3. Показать его роль в профессиональном самоопределении современных школьников.

В Энциклопедии по социологии дается следующее определение профессиональной ориентации: ориентация на профессию - это процесс определения индивидом того вида трудовой деятельности, в которой он хочет себя проявить, осознание своих склонностей и способностей к этому виду деятельности и осведомленность о каналах и средствах приобретения знаний, умений и навыков для овладения конкретной профессией [15]. Психологический словарь трактует профессиональную ориентацию как систему мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий. Она способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его склонностями, интересами, способностями и потребностями социума [14].

Исследователи определяют профессиональную ориентацию как целенаправленную работу, единство теории профориентации и практической деятельности, которая реализуется не только в учебно-воспитательной работе с обучающимися, но и в процессе межведомственного взаимодействия [11].

Рассмотрим феномен «профессиональное самоопределение» с позиций известных исследователей данной проблемы. В научной литературе проблема профессионального самоопределения интерпретируется с различных позиций и точек зрения. В психологии самоопределение личности понимается и как процесс, и как результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей и средств самореализации в реальных условиях жизнедеятельности. Отечественные психологи, считают, что каждый человек является одновременно и объектом, и субъектом жизнедеятельности; они подчеркивают, что самоопределение в будущей профессии начинается с ответов на вопросы: какой я?, чего я хочу?, что я умею?, кем я хочу стать? что я должен для этого сделать?

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения человека в мире были заложены С.Л. Рубинштейном, который рассматривает его в контексте сформулированных им принципов детерминации и субъектности: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия, определяют сознательное отношение к окружающему; то есть «человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [10].

Известный психолог И.С. Кон трактует профессиональное самоопределение как «многомерный и многоступенчатый процесс», который можно рассматривать как:

- * систему задач, которые общество ставит перед личностью;
- * принятия решений, посредством которых индивид формирует и активизирует свои предпочтения и склонности, а также потребности социума;
- * процесс формирования индивидуального стиля жизни, содержанием которого является профессиональная деятельность [6].

М.Р. Гинсбург выделяет жизненное поле личности, в рамках которого разворачивается профессиональное и жизненное самоопределение личности. При этом жизненное поле определяется им как «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов, и пространства реального действия – актуального и потенциального, - охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [1].

В психологическом словаре М.И. Дьяченко профессиональное самоопределение трактуется как «процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности; как важное событие на жизненном пути человека, которое связано не только с прошлым опытом личности, но и простирается далеко в будущее, участвуя в формировании образа “Я”, предопределяя, в конечном счете, многие стороны жизни» [2].

Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Щегурова рассматривают профессиональное самоопределение как этап профессионального развития, на котором происходит профессиональное становление личности [7].

Е.А. Климов вводит специальный термин “стадия оптации”, на которой происходит подготовка к жизни, к сознательному и ответственному труду, осуществляется планирование и выбор профессионального пути. Конечным результатом такой деятельности является осознание того, что “я сам” выбрал профессию [4].

По нашему мнению, наиболее точно понятие “профессиональное самоопределение” раскрыто исследователями Института профессионального самоопределения молодежи РАО, которые определяют его как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности, способ ее самореализации и составную часть жизненного самоопределения. (В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин,

А.В. Губин, В.И. Журавлев, А.Я. Журкина, Н.С. Пряжников и др.). Так, Пряжников Н.С. для разных возрастных групп выделяет соответствующие формы профориентационной работы.

Для учащихся младших классов средней школы (1-7) предлагается информация о различных профессиях, расширяющая представления о мире профессий, рекомендуются разные формы оказания помощи в выборе кружка, секции и т.д.

Для учащихся 8-9 классов может быть оказана помощь в выборе профиля учебного заведения, в самопознании себя, своих склонностей, интересов и способностей. При знакомстве с миром профессий и учебных заведений акцент делается на ценностно-смысловые стороны профессионального труда.

В 10-11 классах основное внимание уделяется вопросам профессионального самоопределения, условиям поступления в профессиональные учебные заведения и выбору соответствующего профессионального направления. Важная роль придается разъяснению смыслов и целей профессионального выбора на основе индивидуального подхода, совпадению личностных и социально-значимых потребностей. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы самореализации и саморазвития личностных потенциалов, а также формирование практикоориентированного, эмоционально-ценностного отношения личности к социокультурным и экономико-производственным условиям профессиональной деятельности и саморазвитию [8].

Понятие «самоопределение» соотносится с такими понятиями как самопознание, самоактуализация, самореализация, самоосуществление. При этом многие ученые связывают самореализацию, самоактуализацию с трудовой профессиональной деятельностью. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляется через увлеченность значимой работой; К. Ясперс связывает самореализацию с делом, которому посвятил себя человек. П. Г. Щедровицкий отмечает, что смысл самоопределения состоит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную стратегию, жизненную траекторию, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность.

В возрастной психологии традиционно выделяют следующие этапы профессионального самоопределения.

Первый этап — это детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и “проигрывает” отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап — развитие подросткового воображения, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап, охватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, связан с предварительным выбором профессии. Разные виды деятельности оцениваются с точки зрения интересов подростка, его способностей и системы ценностей.

Четвертый этап — этап практического принятия решения, выбор профессии, определение уровня престижности будущей сферы деятельности, выбор соответствующего направления и профиля [6].

Как известно, профориентационная работа в школе может осуществляться как на уроке, так и во внеаудиторной деятельности. Практически все учебные предметы имеют огромный профориентационный потенциал, возможности информировать обучающихся о различных профессиях. Именно на уроке педагог предоставляет школьникам необходимый объем знаний о профессиях; раскрывает социальные, экономические и психологические стороны профессий; информирует их о способах овладения той или иной профессией; формирует систему ценностных ориентаций и профессиональную мотивацию. Успех профориентационной работы на уроке во многом зависит от мастерства педагога, его умения сформировать положительное отношение старшеклассников к труду и владения инновационными технологиями и методами обучения. Внеклассная работа предоставляет широкий спектр возможностей для организации бесед, экскурсий, встреч с профессионалами своего дела.

Важным звеном в профориентационной работе с современными школьниками является консультирование родителей, поскольку истинные причины трудностей профессионального самоопределения старшеклассников заключаются в проблемах семейного воспитания, в гиперопеке или недостаточном внимании родителей к своему ребенку. Как отмечает И.С. Кон, попытки родителей ускорить процесс профессионального самоопределения путем прямого психологического нажима дают отрицательные результаты, повышают у детей тревожность, неуверенность в себе, формируют негативное отношение к выбору профессии [5].

Практика показывает, что уровень профориентационной работы, проводимой в общеобразовательных школах, недостаточно высок. Обучающиеся не знают, чего они хотят, не могут адекватно оценить ситуацию на рынке труда, им не хватает информации о требуемых специалистах, они не могут оценить свои способности и возможности. В основном, учителя-предметники озабочены подготовкой старшеклассников к ЕГЭ.

В силу этого одной из важнейших составляющих комплексной системы профориентационной работы в школе является ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога», который проводит планомерную работу, направленную на развитие навыков самопознания и самооценки собственных способностей, раннего самоопределения подростков, профессиональную ориентацию, ознакомление с рынком труда и востребованными профессиями. Деятельность специалистов Центра включает в себя: профессиональное консультирование, тестирование, знакомство с wybranными старшеклассниками профессиями при помощи профессиограмм, аудиозаписей или видеofilьмов и планирование помощи в трудоустройстве. Основной

задачей работников Центра занятости является комплексное управление процессом профессионального самоопределения старшеклассников. Такое управление осуществляется не только на основе анализа рынка труда и обзора востребованных профессий, но и на основе возможностей, способностей и личностных качеств школьника.

В первую очередь профессиональная ориентация важна для старшеклассников, так как именно им вскоре придется выбирать себе будущее направление деятельности, которой они будут обучаться в вузе или колледже. Но перед выбором профиля профессиональной деятельности могут оказаться и студенты, и те, кто решил сменить профессию. Профорientационная работа проводится как в самом центре занятости, так и на ярмарках вакансий, учебных мест, городских и областных мероприятиях, а также в школах и вузах, куда могут прийти соответствующие специалисты центра [8].

Главными особенностями работы Центра занятости населения являются:

- системность (к работе по профориентации привлекаются специалисты по тестированию, по трудоустройству, психологи и педагоги);
- широкая целевая аудитория (услуги по профориентации предоставляются и школьникам, студентам, лицам, оставшимся без работы);
- разнообразие форм оказания услуг по профориентации (специалисты центра занятости могут проводить тестирование, беседу, лекцию, мастер-класс, тренинг и другие формы занятий, способствующих профессиональному самоопределению).

Квалифицированные специалисты Центра занятости, курируют учебные заведения, проводят с учащимися беседы о состоянии рынка труда в городе и регионе, о востребованных профессиях. Кроме того, для школьников актуальными темами являются: деятельность центра занятости по трудоустройству, обзор учебных заведений и предлагаемые ими направления подготовки и др. Широко используются профориентационные игры, мастер-классы, тренинги, семинары, круглые столы и тестирование для выявления личностно-профессиональных качеств, индивидуальных особенностей и творческих способностях школьников.

Ежегодно Центром занятости населения г. Таганрога проводится ряд профориентационных мероприятий для учащихся образовательных организаций:

- Ярмарки вакансий
- Уроки мужества «Есть такая профессия - Родину защищать»;
- Уроки занятости;
- Родительские собрания;
- Профорientационные экскурсии на предприятия города;
- Встречи «Час с профессионалом»;
- Конкурс «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia);
- Областной День профориентации «Сделай свой выбор» и профориентационная декада, в рамках которых проводятся фестиваль востребованных профессий, экскурсии, классные часы, мастер-классы, конкурсы, выезды Мобильного офиса ЦЗН;
- Областная молодежная ярмарка вакансий «Ваша работа - забота государства»;
- Молодежный форум «Молодая волна. Будущее Дона»;
- Всероссийская акция «Неделя без турникетов»;
- Акция «Трудовое лето»;
- Областной урок занятости;
- Акция «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»;
- Ежегодная ярмарка образовательных организаций «Куда пойти учиться?»;
- Комплекс профориентационных мер для младших школьников в рамках акции «Ступенька в профессию» и программы «Растем вместе».

Кроме организации и проведения профориентационной работы, ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога» предоставляет методические, информационно-просветительские материалы общеобразовательным организациям и учреждениям высшего и профессионального образования. К ним относятся диагностические и развивающие материалы:

Профорientационные тесты: диагностический опросник Е.А. Климова,

- тест Айзенка по определению уровня экстравертированности и нейротизма,
- тест Д. Горранда по определению типа личности,
- тест Д. Векслера - оценка уровня интеллекта) и др.

Развивающие профориентационные игры и тренинги:

- «Кто есть, кто?», «Спящий город», «Представь и нарисуй свое рабочее место», деловая игра «Рынок труда», «Семь правил принятия решения о выборе профессии», «Найди свое дело», «Кем быть?» и т.п.
- Методические издания: «Психологическое изучение профессиональной направленности учащихся», «Мотивы выбора профессии», «Азбука профориентации XXI в.»;
- Профорientационный курс «В поисках своего призвания»;
 - Сборник материалов «Путь к успеху»;
 - Справочник «Профессиональные учебные заведения города Таганрога»;

- Плакаты, рекламные проспекты, буклеты.
- ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога» сотрудничает с образовательными организациями высшего и профессионального образования, общеобразовательными организациями, предприятиями и социальными партнерами-работодателями города. Проводится активная работа с родителями (родительские собрания и вебинары); учителями школ (семинары для социальных педагогов, психологов, классных руководителей).
- Центр занятости населения постоянно расширяет рамки межведомственного сотрудничества с общеобразовательными организациями и учреждениями профессионального образования всех уровней, с военным комиссариатом, Администрацией города Таганрога и Неклиновского района, работодателями, бюро МСЭ. Таким образом, консолидируются усилия разных ведомств, направленные на повышение конкурентоспособности молодежи через социально-психологическую адаптацию на рынке труда, выбор оптимального вида занятости.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа по профессиональному самоопределению должна представлять собой непрерывную систему мероприятий для учащихся и их родителей в соответствии с возрастными особенностями и степенью обучения школьников. Вместе с тем, профориентационная работа не должна ограничиваться только школой. Одной из основных составляющих межведомственной системы профориентационной работы является ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога», который проводит комплекс мероприятий, инновационных форм и методов, направленных на развитие навыков самопознания и самоопределения, самооценки индивидуальных особенностей, творческих способностей подростков, профессиональную ориентацию, а также на ознакомление с рынком труда и востребованными профессиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинсбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинсбург // Мир психологии и психологи в мире. –1995. – №3. – С.21-28.
2. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М., АСТ, 2001. – 576 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. - М.1984. –191с.
5. Кон, И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. - М., 2009. – 225с.
6. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., Питер, 2007. - 713с.
8. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие/ Т.Д. Скуднова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 357 с.
9. Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с

И.А.Тищенко

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО И НЕЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В работе обосновывается идея о наличии взаимосвязи между профессиональным выбором студентов и склонностью к отдельным видам отклоняющегося поведения. Выдвинутое предположение находит подтверждение в ходе проведения эмпирического обследования студенческой молодежи.

Ключевые слова: девиантное поведение, тип учебной специализации, аддикции, самодеструктивное поведение, склонность к преодолению норм и правил.

I. A. Tishchenko

COMPARISON OF TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS OF LEGAL AND NON-LEGAL PROFILE

Abstract. The paper describes the idea of the relationship between the professional choice of students and the tendency to certain types of deviant behavior. The proposed assumption is confirmed in the course of empirical research of students.

Key words: deviant behavior, type of educational specialization, addictions, self-destructive behavior, tendency to overcome norms and rules.

Проблема девиантного поведения молодежи рассматривается как наиболее актуальная для современного общества. Об этом красноречиво свидетельствуют два основных обстоятельства: количество исследований посвященных данной проблематике неуклонно растет. Можно выделить несколько основных векто-

ров исследования девиантного поведения молодежи. Исследования отклоняющегося поведения в свете юридических и правовых аспектов, направленные на изучение таких форм девиантного поведения, которые демонстрируют делинквентную и антисоциальную направленность (Л.Н. Антигилова, Д.В. Лазаренко, Н.В. Майсак) [1; 12;]; Исследование девиации как формы психических расстройств и расстройств поведенческого спектра в свете медицинского и медико-психологического подходов (работы А.В. Смирнова, И.П. Анохиной, В.Д. Менделевич, А.Б. Рудницкого) [7; 13; 17; 20]; социально-психологический подход представлен исследованиями (К.Ю. Белоусова, М.Е. Поздняковой, Т.В. Чекиновой, Н.В. Мелешко, Т.А. Хагурова, и других) [4; 7; 9; 16], ориентирован на описание причин происхождения и анализа основных социокультурных, экономических и политических факторов, лежащих в основе формирования отдельных видов девиантного поведения.

Второе значимое обстоятельство – статистические данные, приведенные экспертными организациями и центрами исследования здоровья и социального благополучия населения России за последние годы. Так, по данным Всемирной Организации Здравоохранения Россия с 2004 г. занимает первое место в мире по детскому табакокурению, приближается к первому месту по алкоголизму (к 17 годам большая часть молодых людей составляют группу риска по алкоголизму в связи с частым употреблением алкогольных напитков), прежде всего пивному (в структуре алкопотребления студенческой молодежи именно пиво наиболее популярный напиток), а также наркотической и другим видам зависимости, включая все виды «экранной зависимости» – телеманию, виртаманию (компьютерную игровую), интернет-манию и т. д. (К.Ю. Белоусов) [4]. Употребление наркотических веществ принимает размеры эпидемии в масштабах всей страны отмечается в выступлении директора ФСКН (Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков) В.П. Иванова в 2017 году [15]. По данным специалистов ФСКН каждый десятый студент в России имеет опыт употребления наркотиков, хотя бы один раз в жизни [15]. Согласно официальным данным на 2014 год число лиц с наркотической зависимостью в России составляет более 500 тысяч человек, около 70% из которых это молодые люди в возрасте до 25 лет [1].

Особую актуальность при рассмотрении данной проблемы обретает характер отношения студенческой молодежи к отклоняющемуся поведению. В работах С.А. Антонова, Т.Ю. Шайдурова, С.О. Бемова, В.Н. Дранникова, К.Ю. Белоусова, А.Б. Рудницкого, В.В. Соболяникова было установлено, что современное студенчество в большинстве своем демонстрирует позитивное и принимающее отношение к различным формам асоциального поведения: таким как употребление наркотиков, алкоголя, мелкое хулиганство, воровство [2; 4; 7; 15; 18]. Приведенные исследования К.Ю. Белоусова, Н.В. Мелешко, Т.А. Хагурова представляют данные наглядно свидетельствующие о нарастании общей тенденции к развитию толерантного отношения к девиациям в целом у российских студентов, и общему изменению морально-ценностных установок и предпочтений. В этой связи особую актуальность обретают исследования направленные на рассмотрение девиантных проявлений у студентов юридических специальностей, которые в социальном пространстве воспринимаются как трансляторы морально-правовых ценностей и нормативного поведения. В связи с этим, целью нашего исследования стало сравнительное изучение склонности к девиантному поведению у студентов юридического и неюридического профиля подготовки.

Теоретическую основу нашей работы составили труды отечественных исследователей: И.Н. Гурвич, В.Н. Дранникова, К.Ю. Белоусова, А.Б. Рудницкого, В.В. Соболяникова, Л.Н. Антигиловой и Д.В. Лазаренко, В.А. Передерий, Л. С. Скрипниченко [1; 4; 9; 14; 18].

Большинство отечественных авторов определяют девиантное поведение «как систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процесса самоактуализации или уклонения от нравственного или эстетического контроля над собственным поведением» [13, с. 70]. Желание использовать девиантные модели поведения выступает как своеобразный показатель стремления личности к уходу от реальности, неспособности преодолеть или конструктивно разрешить существующие проблемы и актуальные ситуации.

В исследовании В.А. Передерий, Л.С. Скрипниченко возникновение и дальнейшее проявление девиантных склонностей личности рассматривается как процесс, включающий несколько этапов: первый, связанный с наличием начальных проявлений поведения происходят обычно под чьим-либо влиянием или в компании. Существенную роль в подобных ситуациях играют любопытство, подражание, попытки самоутверждения в группе. Второй: связан с попытками экспериментирования с различными видами психоактивных веществ (алкоголем, медикаментами, наркотиками). На третьем этапе происходит превращение девиантного поведения в болезнь [14]. Каждый из обозначенных этапов находится под воздействием множества факторов, к которым можно отнести социальные, социально-психологические, психологические, биологические. Так, социальные факторы связаны с нестабильностью общества, доступностью многих психоактивных веществ, отсутствием позитивных социокультурных традиций. Социально-психологические обусловлены высоким уровнем коллективной и массовой тревоги, связаны с отсутствием для подрастающего поколения привлекательных досуговых центров, романтизацией девиантного поведения в массовом сознании, ослаблением межпоколенных связей, «разрыхленностью» поддерживающих связей с семьей и другими позитивно-значимыми группами. Психологические факторы акцентируют внимание на отсутствии сформированности

личностного самоопределения, неразвитости навыков рефлексивного мышления и самоанализа, низкой стрессоустойчивости, отсутствии сдерживающих факторов поведения, развитого волевого контроля.

В исследовании В.В. Соболяникова рассмотрены ведущие механизмы, лежащие в основе формирования девиантного поведения, раскрывающие наиболее важные сферы происходящих личностных изменений. Автор выделяет следующие сферы: когнитивная, в рамках которой отмечаются искажения когнитивных установок личности, отмечаются тенденции к эгоцентризму, стереотипизация мышления, блокировка самореализации и жесткая фиксация на установках комфорта и получения удовольствия. Подобные тенденции связаны с конструированием негативного контекста оценки собственной жизни, фиксации сознания на неудачах, девиация структурируется как психический процесс в форме желаний, представлений, убеждений [18].

Эмоциональная сфера – связана с формированием целостного комплекса эмоциональных переживаний, в котором слиты в единую структуру агрессия, фрустрированные потребности, импульсивность, склонность к конфликтному поведению, неспособность открыто проявлять эмоции и чувства.

Поведенческая сфера – раскрывается через описание проблем саморегуляции и волевого контроля, неспособности личности переносить нужду в чем-либо и испытывать длительно психологический дискомфорт. На фоне этого происходит искажение морально-этических норм, избегание ответственности, снижение уровня персональных требований к себе.

Конативная сфера связана с регулированием психических процессов направляющих девиантное поведение личности, на уровнях когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер [18]. Отслеживание характера личностных изменений во всех указанных сферах позволит более детально рассмотреть внутренние механизмы, составляющие основу девиантного поведения. Сегодня в научном пространстве появляются исследования подчеркивающие актуальность психологического и индивидуально-личностного подходов для объяснения причин возникновения девиантного поведения. Это исследования Т.А. Хагурова, М.Е. Поздняковой, В.Н. Ракачева, Л.Н. Рыбаковой, Т.В. Чекиной, А.П. Резника, С.Ю. Любина, Е.А. Войновой, Н.В. Мелешко и других [7]. В качестве ведущих детерминант формирования отклоняющегося поведения исследователи указывают деформацию мотивационной сферы и преобладание эгоистических мотивов (Т.А. Хагуров, М.Е. Позднякова), наличие потребительской модели семьи и феномена «виртуального исчезновения» значимых взрослых в семье [7, с.8], деформация детско-родительских отношений как ведущая детерминанта развития детско-подросткового одиночества и как следствия склонности к зависимому поведению и суицидальным проявлениям [7]. Еще одним значимым фактором выступает культурная трансформация в современном обществе, актуализация образа антигероя – «симпатичный негодяй, который без особых усилий добивается богатства, славы и любви», становится социальным эталоном, как для подростков, так и взрослых людей. [4]. Само общество потребления ориентированное в большей степени на гедонистические маркеры в культуре провозглашает лозунги «разумного наслаждения» под вывеской «sex, drugs, rock-n-roll» [7, с. 20].

Как форму демонстрации личностных особенностей и личностного отношения к действительности рассматривает отклоняющееся поведение Ю. А. Клейберг. Он указывает: «девиантное поведение — это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним. В арсенале этого способа присутствуют приемы самовыражения: сленг, стиль, символика, мода, манера, поступок и т.п. При этом сами девиантные действия выступают: - в качестве средства достижения цели; - как способ психологической разрядки, замещения заблокированной потребности и переключения деятельности; - как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении» [9]. Подобное определение позволяет рассматривать девиацию как форму личностного выражения, ее персональный способ приспособления к сложившейся ситуации.

В психологическом плане люди склонные к проявлению различного рода девиаций обладают совокупностью специфических характеристик. В связи с тем что, форм и моделей девиантного (отклоняющегося) поведения в научной литературе выделено более тридцати, мы сконцентрировали свое внимание на тех, которые наиболее актуальны для студенческой аудитории.

В работах А.Б. Рудницкого, В.В. Соболяникова среди наиболее распространенных форм отклоняющегося поведения для возрастной группы 18-25 лет фиксируются следующие: использование ненормативной лексики, злоупотребление алкоголем, игромания (гэмблинг), компьютерная зависимость, употребление наркотических веществ [15; 18].

В исследованиях Л.В. Левиной, Н.А. Бородиной, С.А. Минаевой, Е.В. Казанцевой было установлено, что для студентов с наличием склонности к аддиктивному поведению в психологическом плане свойственны следующие особенности: наличие возрастающей потребности в поиске новых ощущений и самостимуляции, нестабильность эмоциональных проявлений, зависимость от мнения окружающих, в целом, отмечается нарушение мотивационной направленности личности. Аддикты чаще чем другие, склонны к проявлению физической агрессии, тревожности, гнева, враждебности [1; 8; 10]. В ряде работ аддиктивное поведение определяется как начальная фаза саморазрушения, аутодеструктивных тенденций в поведении человека, «когда привычка обретает патологические формы, локализуясь на так называемом биологическом уровне организации личности человека, индивидуально-субъектном, представленном темпераментом, установками [1]. В работе Н.М. Сажиной и В.В. Хосоновой отмечается, что студенты со склонностью к зависимому поведе-

нию отличаются отсутствием дисциплинированности и авторитета в группе, они, как правило, не инициативны, имеют проблемы в межличностном общении со сверстниками, эмоционально неустойчивы [16].

Л.Н. Антигилова и Д.В. Лазаренко также указывают в своей работе, что у студентов с наличием разных форм зависимости отмечается деформация структуры ценностных ориентаций, в частности наблюдаются значительные расхождения между уровнем нормативных идеалов (как нужно поступать в этой ситуации) и уровнем реальных приоритетов (конкретное поведение, демонстрируемое человеком). Снижена значимость таких ценностей как безопасность, достижения, самостоятельность, универсализм, доброта конформность, снижена и учебная мотивация [1].

Современные условия образования предполагают глубокую степень погружения студента в учебно-профессиональную и культурную жизнь вуза. Особенно на начальном адаптационном этапе вузовского обучения первокурсники испытывают значительную психоэмоциональную нагрузку, что в свою очередь может выступать как один из факторов способствующих проявлению девиантного поведения. В ряде исследований отмечается, что длительная психоэмоциональная нагрузка способствует формированию синдрома эмоционального выгорания, а в сочетании с академической неуспеваемостью может приводить к актуализации иррациональных установок в трактовке и понимании действительности, запуске механизмов психологической защиты, чаще всего имеющих деструктивный характер [6; 11]. При этом большинство авторов (С.А. Антонов и В.И. Жешко, Ю.Н. Гут и М.К. Кабардов, Т.М. Каневская) связывают развертывание различных видов девиантного поведения с наличием опытом, полученным в более раннем возрасте [2; 5; 10]. В большинстве работ отмечается, что независимо от профессиональной специализации отдельные виды девиантного поведения присущи большинству современных студентов [17].

В работах отечественных авторов прослеживается идея о специфике формирования склонности к тем или другим видам аддиктивного поведения на групповом уровне в зависимости от профессиональной специализации у студентов вуза [1; 2; 19]. Необходимо также отметить, что исследования позволяют сделать вывод о том, что выбор профессионального профиля может выступать как фактор для обоснования предпочтений в выборе форм девиантного поведения. В исследовании В.Д. Менделевич в качестве особого типа отклоняющегося поведения указывается «тип девиантного поведения основанного на гиперспособностях, и в рамках отдельного вида профессиональной деятельности будет характеризоваться превышением среднестатистических способностей, а также проявлением одаренности, таланта, гениальности» [13]. Сложность ситуации заключается и в том, что на сегодняшний день не существует четко выработанных профессиональных норм поведения, которые бы не подталкивали личность к проявлению девиантности. Об этом убедительно пишет Н.В. Майсак в своем исследовании: «не всегда диктуемая профессиональной группой норма поведения может быть признана гармоничной или нормативной с точки зрения общепринятых норм и наоборот» [12, с. 88].

В исследованиях Л.Н. Антигиловой и Д.В. Лазаренко было убедительно показано наличие, как сходных тенденций, так и значимых различий в проявлении аддиктивного поведения у студентов, обучающихся по разным профильным специальностям. Диагностическое обследование, представленное в работе Л.Н. Антигиловой и Д.В. Лазаренко, проводилось на базе трех групп студентов вуза, представляющих разные направления учебно-профессиональной подготовки: естественнонаучная, гуманитарная и техническая [1].

У студентов естественнонаучного направления на уровне высоких и средних показателей (устойчиво сформировавшейся и имеющейся тенденции к формированию) были отмечены такие аддикции, как «любовная зависимость», присущая 13 студентам (50%) и «адреналиномания» — 14 человекам (54%). В меньшей степени у студентов данной группы проявились такие виды аддикций: 1) зависимость от людей и отношений, которую показали только 4 человека (16%); 2) сексуальная зависимость, нашедшая отражение у 9 человек (35%) [1].

У студентов гуманитарного направления были получены следующие показатели устойчиво сформировавшейся и имеющейся тенденции к формированию выделена любовная зависимость, присущая 50% данной группы. Высокие показатели были зафиксированы относительно наркотической зависимости, у 39% участников этой группы, что объясняется авторами как возможно меньшую осведомленность гуманитариев о вреде наркотиков для здоровья человека, незначительным числом знаний о природе психотропных препаратов.

Знания студентов, изучающих естественнонаучные дисциплины (биологию, химию), позволяют глубже понять влияние наркотических средств на организм человека. У студентов естественнонаучного направления наименьшими показателями зафиксированы по таким видам аддикций как наркотическая зависимость, зависимость от людей и отношений, которую имеют 3 человека (12%), и сексуальная зависимость, нашедшая отражение у 5 человек (20%). Это может объяснять необходимостью постоянного включения во взаимодействия с другими людьми, ориентацией на профессии типа «человек-человек», более широким кругом и общей социальной ориентированностью. Анализ данных представленных по выборке студентов технического направления профессионального образования показал высокий и средний уровни (устойчиво сформировавшейся и имеющейся тенденции к формированию), к таким видам зависимости, как компьютерная и интернет-зависимость, выявленная у половины опрошенных (50%), а также трудоголия, присущая 12 человекам (46%). Авторы объясняют наличие подобной тенденции спецификой получаемой студентами

специальности. Так как студентам необходимо большую часть учебного времени «проводить за компьютером и, кроме того, работать в рамках будущей профессии, например, программистами» [1]. В качестве наименее выраженных форм зависимого поведения можно констатировать, что между студентами всех трех направлений профессионального образования различий не выявлено, у них так же, как у гуманитариев и студентов естественнонаучного направления, отмечаются зависимость от людей и отношений (4%) и сексуальная зависимость (27%). Таким образом, можно констатировать, что у студентов разной направленности профессионального образования выявлены как общие, так и различающиеся проявления зависимого поведения.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы о том, что выбор специализации в сфере профессионального обучения будет иметь взаимосвязи с формированием отдельных видов девиантных проявлений у студентов вуза. Нами было подготовлено и проведено диагностическое обследование студентов.

Исследование проводилось в период с февраля по март 2019 года на базе ТИ имени А.П. Чехова. Выборка составила 50 респондентов. 25 студенты юридического профиля подготовки (девушки-12; юноши – 13) и 25-студенты направления «физкультура и безопасность жизнедеятельности» (девушки – 14; юноши – 11).

На диагностическом этапе нашего исследования нами была использована методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орела) [16]. Для получения высокой достоверности данных использовался статистический критерий Фишера для определения значимости различий в двух выборках.

В данной методике представлено 8 диагностических шкал:

Шкала установки на социально желательный ответ

Шкала склонности к преодолению норм и правил

Шкала склонности к аддиктивному поведению

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Шкала склонности к насилию и агрессии

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

Шкала склонности к делинквентному поведению

И 9-я Шкала (для женщин) принятие женской социальной роли.

В ходе проведенного обследования нами были получены следующие данные. Ниже представлены таблицы перевода первичных сырых баллов в Т-баллы по первой и второй группе обследуемых.

Таблица 1.

Группа студентов по специальности юриспруденция перевод сырых баллов в стандартные Т-баллы

№	Шифры респондентов	Основные шкалы						
		Социальная желательность	Наруш С/Н	Аддиктивное повед	Самодеструктив.	Насилие	Эмоц. контроль	делинквент
1	A	70	40	39	32	31	44	45
2	B	65	37	44	32	36	55	46
3	C	58	53	39	40	51	44	50
4	D	65	34	39	40	39	40	64
5	E	44	53	48	40	41	51	39
6	F	65	43	37	51	60	51	37
7	G	65	43	44	35	41	48	43
8	J	65	37	28	24	34	44	50
9	I	62	50	42	35	36	51	53
10	K	62	45	44	37	58	65	46
11	L	62	50	55	35	60	58	41
12	M	65	56	39	32	39	40	43
13	N	70	50	44	40	36	55	50
14	O	58	56	37	35	53	44	57
15	P	44	50	53	35	41	58	39
16	Q	62	34	28	24	31	37	62
17	R	44	43	46	45	31	48	39
18	S	50	53	44	32	50	51	48
19	T	58	40	28	24	36	40	46

20	U	50	27	39	37	39	62	50
21	X	52	34	53	45	52	58	48
22	V	48	45	46	35	56	55	39
23	Z	44	29	29	38	48	40	46
24	W	50	50	53	42	31	58	57
25	W2	59	37	55	47	36	51	41
Сумма Σ		1437	1089	1053	912	1066	1248	1179
Средние зн.		57,48	43,56	42,12	36,48	42,64	49,9	47,16

Таблица 2.

**Группа студентов по специальности «физкультура и безопасность жизнедеятельности»
перевод сырых баллов в стандартные T-баллы**

№	Шифры респондентов	Основные шкалы						
		Социальная желательность	Наруш С/Н	Аддитивное повед	Самодеструктив.	Насилие	Эмоц. Контроль	Делинквент
1	1.2	67	50	50	56	48	62	55
2	1.3	58	40	52	49	65	65	53
3	1.4	50	50	47	56	53	40	41
4	1.5	62	37	40	58	41	40	39
5	1.6	55	43	49	42	51	51	53
6	1.7	67	40	39	38	43	48	41
7	1.8	65	40	46	41	53	58	43
8	1.9	74	56	49	28	48	44	46
9	1.10	62	50	54	54	41	55	55
10	1.11	65	56	46	49	41	48	43
11	1.12	65	43	49	48	34	55	55
12	1.13	70	53	46	50	43	40	34
13	1.14	58	56	57	56	39	48	48
14	1.15	65	56	57	59	34	55	39
15	1.16	65	43	39	58	34	65	39
16	1.17	74	43	54	60	41	51	41
17	1.18	62	56	37	58	51	40	43
18	1.19	65	50	55	58	31	62	46
19	1.20	65	46	59	62	39	55	46
20	1.21	60	63	52	58	39	40	53
21	1.22	54	43	60	62	36	50	42
22	1.23	58	53	54	62	39	48	46
23	1.24	45	50	40	57	43	55	52
24	1.25	54	45	62	54	51	61	55
25	1.26	70	43	57	60	51	62	43
Сумма Σ		1555	1205	1250	1333	1089	1298	1151
Средние зн.		62,2	48,2	50	53,3	43,56	51,92	46,04

Сравнительная характеристика средних показателей по двум группам показала наличие сходных тенденций у юристов и физкультурников. По служебной шкале (социальной желательности) средний показатель первой группы составил 57 баллов, что свидетельствует об умеренной тенденции давать социально-одобряемые ответы. Возможно, здесь сказывается специфика юридического образования предполагающая определенную уверенность в разнообразных социальных ситуациях. Высокие показатели зафиксированы только у 2-х человек (Юноша и девушка -70 и более баллов по шкале – социальной желательности), что может говорить о персональной высокой настроенности в ситуации диагностики.

Группа физкультурники по служебной шкале набрала 62,2 балла, что также свидетельствует о тенденции давать социально-желательные ответы, при этом можно уточнить, что здесь стремление проявляется в демонстрации строгого соблюдения даже малозначительных норм, стремление показать себя в выгодном

свете. В целом, можно констатировать, что полученные данные по двум группам являются достоверными и могут учитываться в дальнейшей работе.

Шкала 2. Склонности к преодолению норм и правил. У двух групп показатели лежат в пределах 50 баллов (43,5 и 48,2 – соответственно), что свидетельствует о некоторой выраженности тенденции к нарушению норм и социальных правил, стремлении противопоставлять собственные нормы общественным. При этом, тенденция к нарушению норм у физкультурников проявляется сильнее.

Шкала 3. Склонность к аддиктивному поведению. По данной шкале средние показатели групп (42 и 50- соответственно) демонстрируют, что и в первой, и во второй группах присутствует тенденция к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о наличии склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Результаты также свидетельствуют о наличии гедонистических ориентациях и ценностях.

Шкала 4. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. По данным этой шкалы фиксируются значительные расхождения между группами (юристы – 36,4 и физкультурники – 53). Что может объясняться спецификой профессиональной направленности, спортсмены в большей степени ориентированы на профессиональные достижения, вынуждены испытывать мощнейшие нагрузки и проходить длительные тренировки, для достижения определенных результатов. При этом средние показатели у обеих групп не достигают сверхкритического уровня, что свидетельствовало бы о низкой ценности собственной жизни, повышенной склонности к риску, наличию садомазохистских тенденциях.

Шкала 5. Склонность к агрессии и насилию. Средние по двум группам (42,6 и 43,5). Данные свидетельствуют об общей нормативности показателей и отсутствии тенденции к агрессивному поведению. Сочетание данных этой шкалы и высоких показателей по первой (служебной) шкале свидетельствуют о высоком уровне социального контроля относительно поведенческих реакций.

Шкала 6. Волевого контроля эмоциональных реакций. Средние показатели по группам соответственно 50 и 52. Данные показывают наличие развитого волевого контроля и способности основательно контролировать проявление эмоциональных реакций. У студентов юристов и у физкультурников индексы свидетельствуют о достаточной развитости волевого контроля.

Шкала 7. Склонности к делинквентному поведению. Средние показатели по двум группам (47 и 46) Общие групповые показатели свидетельствуют об отсутствии тенденции к делинквентному поведению и у первой и у второй групп. Шкала направлена на выявление «делинквентного потенциала» у студентов, который при определенных обстоятельствах может проявиться.

Анализ обще групповых показателей и средних значений не выявил существенных различий по двум группам в характере склонности к девиантному поведению. Для уточнения и проверки полученных данных воспользуемся статистическим критерием Фишера.

Обработка полученных данных с помощью критерия Фишера.

С целью выявления наличия или отсутствия различий в двух группах по склонности к отдельным видам девиантного поведения мы сформулировали две основные гипотезы.

Но – доля студентов по юридической специальности с наличием выраженной склонности к девиациям не больше чем в группе студентов по направлению физкультура и безопасность жизнедеятельности

Н1- доля студентов по юридической специальности с наличием выраженной склонности к девиациям больше чем в группе студентов по направлению физкультура и безопасность жизнедеятельности.

На основе данных полученных по методике СОП (А. Н. Орел) выделим доленое соотношение в группе юристов и группе физкультурников с наличием и без тенденций к девиантному поведению по основным рабочим шкалам.

Для выявления долевого соотношения по двум группам нами были выделены следующие шкалы: Шкала склонности к преодолению норм и правил; Шкала склонности к аддиктивному поведению; Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; Шкала склонности к агрессии и насилию; Шкала склонности к делинквентному поведению.

Для наглядности представим доленое соотношение в таблице

Таблица 3.

Юристы и физкультурники степень выраженности склонности к отдельным видам девиантного поведения

	Шкала склон-ти к преодолению норм		Шкала склон-ти к аддиктивному поведению		Шкала склон-ти к самоповрежд. поведению		Шкала склон-ти к агрессии и насилию		Шкала склон-ти к делинквентному повед	
	Без тенд.	С налич тенд	Без тенд.	С налич тенд	Без тенд.	С налич тенд	Без тенд.	С налич тенд	Без тенд.	С налич тенд
	14	11	20	5	24	1	17	8	16	9

	(56%)	(44%)	(80%)	(20%)	(96%)	(5%)	(68%)	(32%)	(64%)	(40%)
	11 (44%)	14 (56%)	12 (%)	13 (48%)	7 (55%)	18 (45%)	18 (72%)	7 (28%)	17 (68%)	8 (36%)
	∑ 25	∑ 25	∑ 32	∑ 18	∑ 31	∑ 19	∑ 35	∑ 15	∑ 33	∑ 17

Определим эмпирическое значение критерия Фишера для 5 шкал.

Вычислим Φ эмп. Для первой шкалы склонности к преодолению норм

$$\Phi \text{ эмп.} = (1,691 - 1,451) * \sqrt{25 * 25 / 25 + 25} = 0,84$$

Критические значения для критерия Фишера

На 5% уровне - 1,64

На 1% уровне - 2,32

Эмпирическое значение попадает в зону незначимости, следовательно, различия по шкале склонности к преодолению норм и правил не значимы.

Для шкалы склонность к аддиктивному поведению вычислим эмпирическое значение Φ эмп.=2,13 попадает в зону неопределенности, следовательно различия по данной шкале являются незначимыми.

Для шкалы склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению Φ эмп.= 3,6 попадает в зону значимости и следовательно, различия по этой шкале являются значимыми.

По шкале склонность к агрессии и насилию Φ эмп.=0,31 различия для двух групп не значимы.

По шкале склонность к деликвентному поведению Φ эмп.= 0,63 различия для двух групп не значимы.

Значимые различия по группам были установлены только на уровне одной шкалы склонности к самодеструктивному и саморазрушающему поведению. Таким образом, можем сделать итоговый вывод о том, что студенты-физкультурники в большей степени, чем юристы склонны к проявлению таких девиантных форм как самодеструкция и саморазрушение, что в свою очередь может быть обусловлено необходимостью ежедневных тренировок и спортивных нагрузок. В целом, можно отметить, у студентов юридического и неюридического профиля склонность к проявлению девиантных форм поведения находится на низком незначительном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антигилова, Л.Н., Лазаренко Д.В. Психологические особенности аддиктивного поведения студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 2(57). С.112-120.
2. Антонов, С. А., Жешко, В. Н. Проблема девиантного поведения в военном вузе // Молодой ученый. — 2017. — №3. — С. 524-527. — URL <https://moluch.ru/archive/137/38607/>
3. Аптикаева, Л.Р. Социально-психологическая сущность отклоняющегося от нормы поведения и криминогенного комплекса личности // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета 2004, № 1 (35). С. 55-61.
4. Белоусов, К.Ю. Социальный контроль девиантности в социальной среде молодежи // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 5 (25). С. 68-71.
5. Гут, Ю.Н., Кабардов, М.К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // психологическая наука и образование 2018, Т. 23, № 4, С.80-90.
6. Двойникова, Е.Ю. Девиантное поведение студентов в процессе социально-психологической адаптации в вузе [Текст] / Е.Ю. Двойникова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 43-49.
7. Девиантное поведение в современной России: алкоголь, наркотики, молодежный экстремизм (концепции и исследования) / Т.А. Хагуров, М.Е. Позднякова, В.Н. Ракачев, Л.Н. Рыбакова, Т.В. Чекинева, А.П. Резник, С.Ю. Любин, Е.А. Войнова, Н.В. Мелешко, Н.Е. Хагурова / - Институт социологии РАН. 2014. – 200с.
8. Казанцева, Е.В. Скука как предиктор аддиктивного поведения // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Материалы I региональной научно-практической конференции. Таганрог, 2018 С. 16-20.
9. Каневская, Т.М. Преодоление склонности к аддиктивному поведению на ступени вузовского образования как условие формирования компетенций будущего специалиста / Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции "Оценка качества обучения в образовательных учреждениях", ФГБОУ ВПО "УрГПУ", Екатеринбург, 2012, 55 – 59.
10. Каневская, Т.М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал №6, 2012, С. 223-227.
11. Кошарная, Г.Б., Мордишева, Л.Н. Основные подходы к изучению девиантного поведения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2010, № 1(13), С.70-81.
12. Майсак, Н.В. Проблема систематизации девиантного поведения // Астраханский медицинский журнал. – 2011. – Том 6. - № 2. – С. 85-89.
13. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения.: Учеб пособие. М.: Медпресс, 2001.с. 432.
14. Передерий, В.А., Скрипниченко, Л.С. Условия и механизмы развития девиантного поведения // Теория и практика общественного развития. 2018, № 11 (129), С. 58-62.
15. Рудницкий, А.Б. Особенности профилактики девиантного поведения студентов столичного мегаполиса / Инновации в отраслях народного хозяйства, как фактор решения социально-экономических проблем современности. Сборник докладов и материалов VI Международной научно-практической конференции. АНО ВО «Институт непрерывного образования» 2016. с.273-281.
16. Сажина, Н. М., Хосонова, В. В. Теоретические аспекты предупреждения аддиктивного поведения у студентов высшего учебного заведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 162–167. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56570.htm>.
17. Смирнов, А.В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. По специальности 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии. Екатеринбург, 2015. с. 489.
18. Собольников, В.В. Коррекция девиантного поведения студентов в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал №4, 2014, С. 173-177.

19. Солоницына, М.А., Питайкина, А.А., Лимонченко, Р.А. Диагностическая информативность методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел): проблемы практического применения //РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016, № 2. С. 199-231.
20. Юрцевич, С.В. Связь аддиктивного поведения и агрессивности в подростковом возрасте// С.В. Юрцевич. – Москва. //Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 22-23.04.2011.

Н.Ю. Ткаченко, М.С. Бородина, А. В. Кохановская

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности применения дистанционной технологии при подготовке к экзаменам по математике, а также приведены примеры её применения при помощи среды Moodle.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии (ДОТ), системы дистанционного обучения (СДО), модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда (Moodle), дистанционный курс.

N.YU. Tkachenko, M.S. Borodina, A. V. Kohanovskaya

FEATURES OF THE USE OF DISTANCE TECHNOLOGY IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS

Abstract. This article describes the features of the use of distance technology in preparing for exams in mathematics.

Keyword: distance learning technologies (DOT), distance learning systems (DTS), modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle), distance learning course.

Современная школа с ее проблемами заставляет искать решение того, как сделать процесс обучения более результативным, каким образом учить так, чтобы ребенок проявлял интерес к знанию. Также она требует формирования у школьников компетентности, предполагающей умение самостоятельно получать знания, используя различные источники. Дистанционные образовательные технологии являются одной из методик, которая учит искать нужную информацию, ее анализировать, достигать целей и решать все поставленные задачи. Данные технологии позволяют обучающимся получать возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса обучающихся к предмету. Эти технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но также позволяют по-новому организовывать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности [7, 276].

Элементы ДОТ могут быть использованы учителями, например: для индивидуализации процесса обучения детей, организации проектной деятельности учащихся, для организации обучения детей, временно не посещающих школу, либо находящихся на домашнем обучении, для преодоления затруднений, возникающих у учащихся в процессе обучения, а также для подготовки к экзаменам, оно может проводиться с использованием разнообразных схем, которые комбинируют разные средства дистанционного обучения.

На сегодняшний момент наиболее распространёнными дистанционными технологиями являются:

- использование дистанционных курсов;
- использование дистанционных тренажеров;
- использование вебинаров;
- использование видеоуроков;
- полностью самостоятельное обучение с использованием электронных учебников.

Нас интересует обучение с использованием дистанционных курсов. Кроме того, каждый учитель, работающий с использованием элементов в ДОТ, должен уметь создавать и использовать дистанционные учебные курсы.

По мнению В.И. Снегуровой [5, 124] дистанционный курс, который обучает математике, должен состоять из 4 компонентов: педагогического, учебно-методического, технического и модуля администрирования.

Педагогический компонент неразрывно связан с сопровождением дистанционного курса педагогом, так называемым тьютором, и должен быть реализован средствами педагогов, либо самим обучающимся, выступающим в роли тьютора.

Учебно-методический компонент дистанционного курса состоит из тестовых заданий, а также дополнительной для изучения литературы.

Технический компонент связан с использованием СДО, а именно СДО Moodle, включающей все нужные программные средства для создания курса.

Модуль администрирования, предназначенный для управления процессом обучения, также является частью СДО Moodle. Moodle даёт возможность разработчикам курсов вводить новые элементы курса, использовать разнообразные системы оценок, создавать и использовать различные тестовые задания, и при этом сохранять индивидуальный подход к каждому из обучающихся, так как в системе предусмотрена обратная связь преподавателя с учениками [2, с. 198; 3, с. 231].

В дистанционном курсе СДО Moodle краткие теоретические сведения по темам представлены в виде обратной связи от педагога к обучающемуся при неверном ответе на выбранный вопрос по какой-либо теме. Дистанционные курсы также ориентированы на практические части разных тем, а также решения задач из ЕГЭ базового и профильного уровней прошлых лет по этой теме.

Современный курс дистанционного обучения должен строиться на следующих концептуальных педагогических положениях:

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание).

Важно, чтобы обучающийся научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации; умел с этой информацией работать, используя различные способы познавательной деятельности и имел при этом возможность работать в удобное для него время.

Система контроля должна носить систематический характер и строиться как на основе оперативной обратной связи (предусмотренной в структуре учебного материала, оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса в любое удобное для обучаемого время), так и отсроченного контроля (например, при тестировании).

Важность дистанционного курса заключается в вероятности его массового и многократного использования, непрерывного дополнения, модификации, улучшения. Дистанционный курс даёт возможность осуществлять неплохой мотивационный аспект, тем более что учащимся предстоит без помощи других заполнять собственные страницы на сайте курса. В данной работе менялась роль педагога-оппомощник, руководитель, консультант, координатор группы обучающихся.

Как было сказано, дистанционный курс может являться тренажером тем, которые непременно пригодятся всем школьникам в дальнейшем и тем, на которые отводится небольшое количество уроков при том, что они являются достаточно трудными для понимания. Одними из таких тем математике являются темы «Функции» и «Элементы комбинаторики» [1, 130]. В случае нехватки знаний в данных темах становится затруднительным дальнейшее изучение данных тем. Позднее эти темы встречаются в задачах ЕГЭ, исходя из необходимости изучения данной темы и всех перечисленных ранее положительных аспектов дистанционного обучения, удачным решением проблемы будет дистанционный курс для учащихся. Разработанные дистанционные курсы дают возможность повторить и закрепить знания по этим темам.

В качестве технического компонента использована СДО Moodle, включающая все нужные программные средства для создания курса.

Началу создания дистанционных курсов в СДО Moodle предшествует проектирование, проработка дистанционных курсов, далее можно перейти непосредственно к созданию и настройке курсов (см. рис. 1).

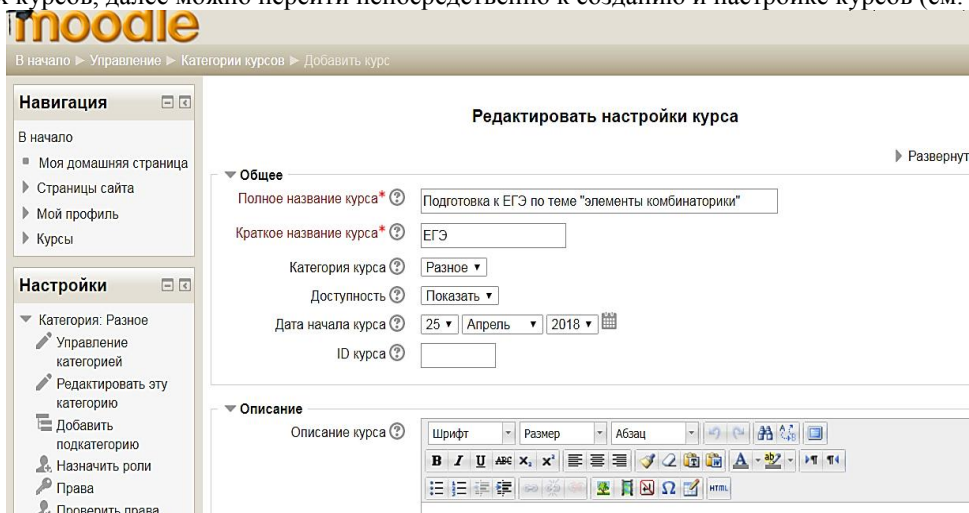


Рис. 1. Начало процесса создания дистанционного курса

В дистанционные курсы входят интерактивные элементы - они акцентируют внимание обучающихся на отдельных частях излагаемого материала, вовлекают во взаимодействие, позволяют закрепить его содержание, а также контролируют усвоение отдельных разделов, тем или же учебного курса в целом (см. рис. 2).

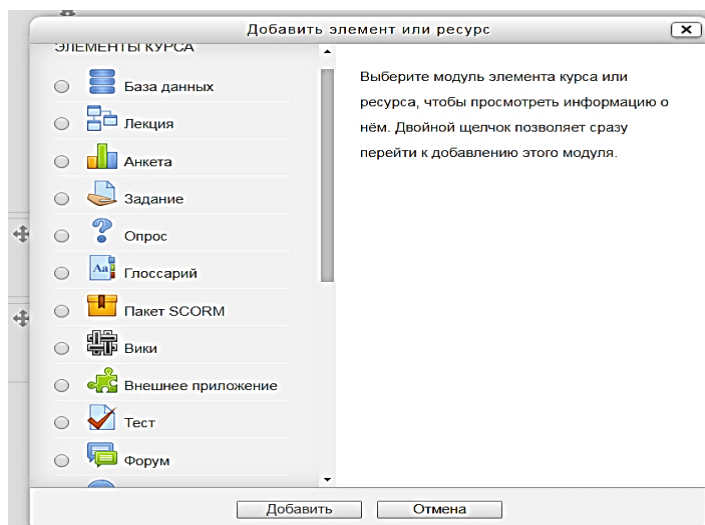


Рис. 2. Типы интерактивных элементов

Основной причиной создания дистанционного курса является необходимость процесса контроля и восполнения пробелов в знаниях при подготовке к сдаче ЕГЭ по математике в части заданий, связанных с элементами комбинаторики и исследованием функций, поэтому содержание курсов и направлено на это (см. рис. 3, 4).

Сочетания



Краткий теоретический материал по теме "Сочетания"

Сочетание с повторениями

Сочетание без повторений

Определение вида сочетания

Размещения



Краткий теоретический материал по теме "Размещения"

Размещение с повторениями

Размещение без повторений

Определение вида размещения

Перестановки



Краткий теоретический материал по теме "Перестановки"

Перестановка с повторениями

Перестановка без повторений

Определение вида перестановки

Вероятностные задачи в ЕГЭ, решаемые с использованием формул комбинаторики



№1

№2






№3

Обратная связь






Рисунок 3. Дистанционный курс по теме: «Элементы комбинаторики»

Новостной форум

Применение производной в исследовании функций

-  Теоретический материал по теме "Исследование функций"
-  Тест по исследованию функции на монотонность
-  Тест по нахождению экстремумов функции
-  Тест по нахождению наибольшего и наименьшего значения функции
-  Тест по исследованию графиков производной функции

2. Исследование функции без помощи производных

-  Тест по нахождению точек максимума и минимума функций
-  Тест на нахождение наибольшего и наименьшего значения функций
-  Основные термины и определения
-  Список литературы для самостоятельного изучения
-  Обратная связь с учениками

Тема 3

Тема 3

Рис. 4. Дистанционный курс по теме «Исследование функции»

Система дистанционного обучения Moodle предоставляет удобный инструментарий для создания тестов. Вопросы для теста могут быть 12 типов (11 основных и 1 вспомогательный - «описание», используемый для добавления рубрик, инструкций или иной информации к элементу курса) (см. рис.5).

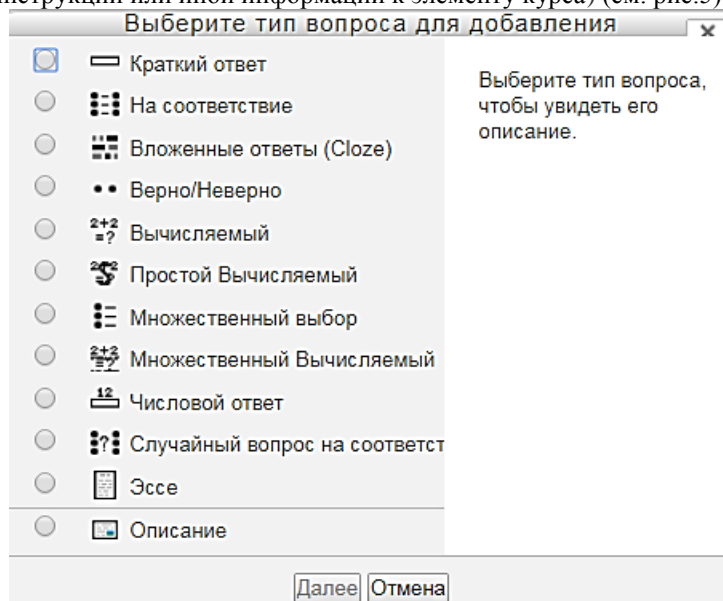


Рис. 5. Виды вопросов для теста СДО Moodle

Представленные в ЕГЭ задания могут быть реализованы при помощи таких типов вопросов, как: вопрос с числовым ответом, вопросы на соответствие, верно-неверно и вычисляемый.

Некоторые задания могут реализовываться при помощи вопросов с числовым ответом (см. рис. 6, 7) - вопросов, ответом на которое является число. В варианте ответа автор теста может задать процент «правильности» ответа, если же он считает, что правильных ответов может быть несколько и они неравнозначны (например, если обучаемый правильно решил задачу, но допустил ошибку в округлении), то оценка незначительно снижается.

▶ Развернуть всё

▼ **Общее**

Категория По умолчанию для ЭВМ (1)

Название вопроса* Наименьшее и наибольшее значение

Текст вопроса

Font family Font size Paragraph

B *I* U ABC x₁ x₂ [List icons]

Найдите наименьшее значение функции $y=(x-8)e^{x-7}$ на отрезке [6;8]

Path: p

Балл по умолчанию* 1

Общий отзыв к вопросу ?

Font family Font size Paragraph

B *I* U ABC x₁ x₂ [List icons]

Рис. 6. Вид вопроса с числовым ответом.

Категория По умолчанию для ЕГЭ

Название вопроса* Сочетание с повторениями

Текст вопроса

Times New Ro 4 (14pt) Абзац

B *I* U ABC x₁ x₂ [List icons]

В студенческой столовой продают сосиски в тесте, ватрушки и пончики. Сколькими способами можно приобрести пять пирожков?

Путь: p » srap

Балл по умолчанию* 2

Общий отзыв к вопросу ?

Шрифт Размер Абзац

B *I* U ABC x₁ x₂ [List icons]

Путь: p

Вариант ответа 1 21 Ошибка 0 Оценка Пусто

Отзыв Показать инструменты редактирования

Ответ верный.

Рис. 7. Вопрос с числовым ответом

Также в СДО Moodle есть возможность оставлять подсказки обучающимся, если они не могут справиться с задачей за одну или несколько попыток (см. рис. 8).

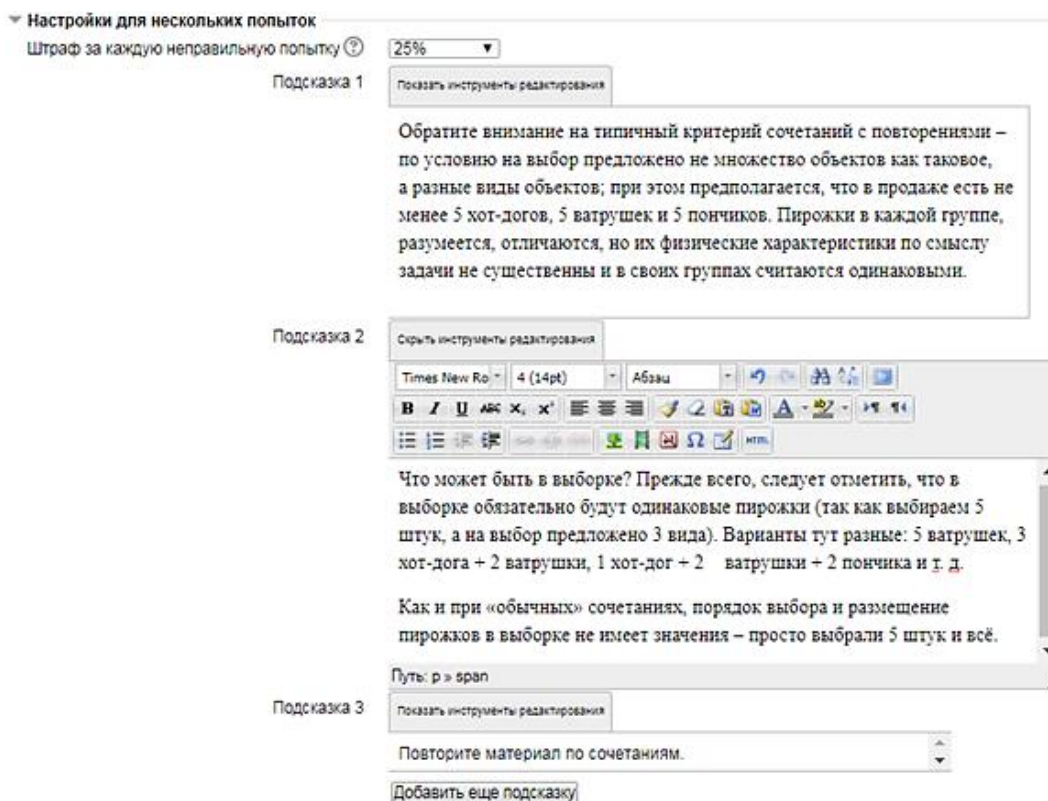


Рис. 8. Возможные подсказки к разным типам вопросов

Благодаря системе дистанционного обучения Moodle обучающийся после прохождения тестового задания видит не только свои правильные ответы и ошибки, но и комментарии от педагога на счёт своих знаний в определенной теме (см. рис. 9).

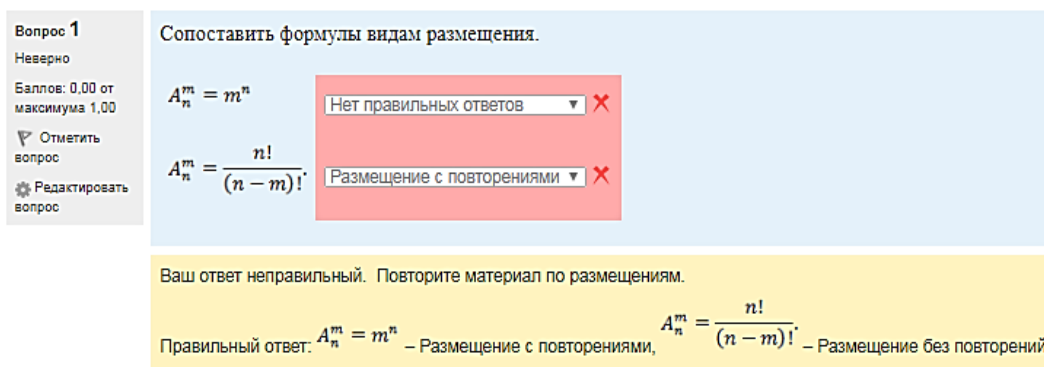


Рис. 9. Комментарии после прохождения тестового задания

Вопросы с числовым ответом могут также прекрасно использоваться и для вопросов, связанных с проверкой знаний обучающихся в области вероятностных задач, которые встречаются в ЕГЭ под номерами 10 базового уровня и 4 профильного уровня (см. рис. 10).

В случайном эксперименте бросают две игральные кости. Найдите вероятность того, что в сумме выпадет 8 очков. Результат округлите до сотых.

Путь: p » spap

Балл по умолчанию*

Общий отзыв к вопросу (?)

Шрифт: [выбор] Размер: [выбор] Абзац: [выбор]

Путь: p

Чувствительность к регистру: Нет, регистр не имеет значения

Правильные ответы: Вам необходимо указать хотя бы один возможный ответ. Пустые ответы не будут использоваться. Символ «*» можно использовать в качестве шаблона, соответствующего любым символам. Первый подходящий ответ будет использоваться для определения оценки и отзыва.

Вариант ответа 1: Оценка: 100%

Отзыв: Отлично справился.

Вариант ответа 2: Оценка: 50%

Отзыв: Почти. Прочти ещё раз задание внимательно

Рис. 10. Вопрос с числовым ответом на нахождение вероятности

Представленные в ЕГЭ задания могут быть реализованы с помощью таких типов вопросов, как задание на соответствие, числовой ответ и вычисляемый.

Простой анализ вопроса показывает, что его можно оформить в дистанционном режиме, выбрав вопрос на соответствие (рис. 11).

Вопрос 1
Пока нет ответа
Балл: 1,00

А)

Б)

В)

Г)

Функция возрастает на отрезка [-1;1]

Функция принимает отрицательные значения в каждой точке отрезка [-1;1]

Функция принимает положительные значения в каждой точке отрезка [-1;1]

Функция убывает на отрезка [-1;1]

Рис. 11. Задание на соответствие

На рисунке 11 показано, что теоретическая и графическая части из типового задания ЕГЭ сохраняются, только меняется выбор правильного ответа. Благодаря системе дистанционного обучения Moodle обучающийся после прохождения тестового задания видит не только свои правильные ответы и ошибки, но и комментарии от тьютера на счет своих знаний в определенной теме, как показано на рисунке 12.

максимум 1,00
 Отметить вопрос
 Редактировать вопрос

В) Г)

Функция принимает отрицательные значения в каждой точке отрезка [-1;1] ❌

Функция принимает положительные значения в каждой точке отрезка [-1;1] ❌

Функция возрастает на отрезка [-1;1] ❌

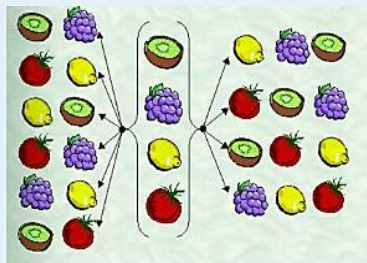
Функция убывает на отрезка [-1;1] ❌

Проверьте свои знания в исследовании функции на монотонность
 The correct answer is: Функция принимает отрицательные значения в каждой точке отрезка [-1;1] – Г, Функция принимает положительные значения в каждой точке отрезка [-1;1] – А, Функция возрастает на отрезка [-1;1] – В, Функция убывает на отрезка [-1;1] – Б

Рис. 12. Результаты задания на соответствие

В СДО Moodle также можно помещать вопросы с иллюстрациями, так как в системе поддерживается большинство форматов рисунков (см. рис. 13).

Вике и Лёше предложили одинаковые корзинки с фруктами и овощами, в каждой из которых были киви, виноград, лимон и помидор. Вика выбрала два, а Лёша три фрукта. Каковы вероятности того, что среди них не было помидора?



Выберите один или несколько ответов:

a. $\frac{1}{3}$

b. $\frac{1}{4}$ ✔ Верно. Это вероятность выбора Лёши.

c. $\frac{3}{5}$

d. $\frac{2}{3}$ ❌ Посчитай ещё. При расчётах обрати внимание на иллюстрацию.

e. 1

Ваш ответ частично правильный.

Вы правильно выбрали 1.

Правильный ответ: $\frac{1}{3}, \frac{1}{4}$

Рис. 13. Вопрос с иллюстрацией на множественный выбор

Контроль знаний обучающихся и корректировка маршрута обучения производится при помощи диагностических тестов. Это отобранные задания, в которые включены неправильные ответы и в случае их вы-

бора проводится анализ. Диагностика осуществляется с помощью инструмента комментариев к ответам. В комментариях указаны теоретические разделы, которые ему необходимо повторить. В случае, если даны только верные ответы, рекомендации по решению задания не выдаются (см. рис. 14, 15).

Оценка 2,50 из максимума 5,00 (50%)

В случайном опыте симметричную монету бросают три раза. Вероятность того, что решка выпадет дважды 0,375.

Выберите один ответ:

- Верно ✓
- Неверно

Попробуй теперь решить её другим способом.
Правильный ответ: Верно

В случайном эксперименте бросают две игральные кости. Найдите вероятность того, что в сумме выпадет 8 очков. Результат округлите до сотых.

Ответ: ✓

Почти. Прочти ещё раз задание внимательно
Правильный ответ: 0,14

Сопоставьте задания и ответы к ним.

В случайном эксперименте симметричную монету бросают трижды. Найдите вероятность того, что орел не выпадет ни разу.

Симметричная монета - это ...

Из множества натуральных чисел от 10 до 19 наудачу выбирают одно число. Какова вероятность того, что оно делится на 3?

$P = \frac{m}{n}$ Это формула...

$P = n!$ Это формула...

Учитель намеревается отправить четверых отличившихся обучающихся на экскурсию в музей. В классе восемнадцать учеников. Сколькими способами это возможно осуществить?

✗

✗

✗

✓

✗

✓

Ваш ответ частично правильный.
Вы правильно выбрали 2.
Правильный ответ: В случайном эксперименте симметричную монету бросают трижды. Найдите вероятность того, что орел не выпадет ни разу. – 0,125, Симметричная монета - это ... – Вероятность выпадения орла или решки одинакова, Из множества натуральных чисел от 10 до 19 наудачу выбирают одно число. Какова вероятность того, что оно делится на 3? – 0,3, $P = \frac{m}{n}$ Это формула... – Классической вероятности, $P = n!$ Это формула... – Перестановки без повторений, Учитель намеревается отправить четверых отличившихся обучающихся на экскурсию в музей. В классе восемнадцать учеников. Сколькими способами это возможно осуществить? – 3060

Рис. 14. Результаты прохождения теста

Проверка знаний в дистанционном курсе по большей части выполняется при помощи тестовых заданий разных типов. Бесспорным плюсом Moodle является тот факт, что для успешной сдачи единого государственного экзамена по математике обоих уровней, количество попыток прохождения тестовых заданий неограниченно, что позволит обучающимся понять и исправить свои ошибки. Также использование дистанционных технологий позволяет вне аудитории педагогу проверять знания своих учеников и уровень их подготовки к экзамену [6, 366].

Вопрос 1
Неверно
Баллов: 0,00 от максимума 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Найдите наименьшее значение функции $y=(x-8)e^{x-7}$ на отрезке $[6;8]$

Answer: -4 ✗

The correct answer is: -1

Вопрос 2
Частично правильный
Баллов: 0,05 от максимума 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Найдите наименьшее значение функции $y = 5 \cos x - 6x + 4$ на отрезке $\left[-\frac{3\pi}{2}; 0\right]$.

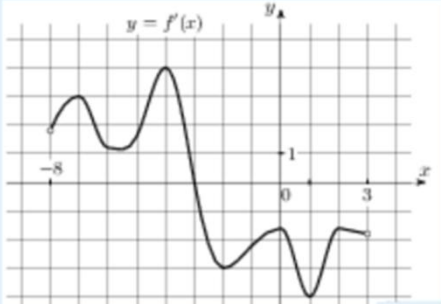
Answer: 0 ✓

Ответ неверный, повторите материал про отрицательную производную на отрезке

The correct answer is: 9

Вопрос 3
Верно
Баллов: 1,00 от максимума 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

На рисунке изображён график $y=f'(x)$ — производной функции $f(x)$, определенной на интервале $(-8; 3)$. В какой точке отрезка $[-3; 2]$ функция $f(x)$ принимает наибольшее значение?



Answer: -3 ✓

The correct answer is: -3

Рис. 15. Результат прохождения диагностического теста по теме «Функции»

Были представлены разработанный дистанционный курс «Подготовка к ЕГЭ по теме «Элементы комбинаторики»» [3, 80-83] и дистанционный курс по теме «Исследование функций» для обучающихся, готовящихся к ЕГЭ по математике, целью которого является расширение и углубление знаний комбинаторики с помощью решения комбинаторных задач.

Курсы ориентированы на расширение базового и профильного уровня знаний учащихся по математике, являются предметно-ориентированными и дают учащимся возможность проверить свои знания и умения по математике в решении задач по теме «исследование функций» и «элементы комбинаторики». Вопросы, рассматриваемые в курсах, выходят за рамки обязательного содержания школьного курса математики. Вместе с тем, они тесно примыкают к основному курсу.

Подводя итог можно предположить, что при «умной» и осмысленной организации использования ДОТ можно добиться не только положительных результатов обучения, но и в ряде случаев решить острые проблемы организации учебного процесса, такие как подготовка к экзаменам.

Востребованность дистанционной формы обучения растет с каждым годом. Если говорить о школьном образовании, то эта востребованность достаточно четко обозначилась в последние годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драгныш Н.В. Визуализация комбинаторных задач теории вероятностей // Молодой ученый. - 2016. - № 15 (119). – С. 129 - 133.
2. Драгныш Н.В., Цветков А.А. Использование возможностей системы дистанционного обучения Moodle для создания индивидуальных образовательных маршрутов // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2017. - № 1. - С. 198-204.
3. Драгныш Н.В., Цветков А.А. Особенности адаптивования методики преподавания теории вероятностей для эффективного восприятия школьниками// Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - № 1. - С. 231-235.
4. Драгныш Н.В. Использование инновационных технологий для преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика» // Дискуссия. - 2010. - № 8. - С. 80-83.
5. Снегурова В.И. Особенности проектирования методической системы дистанционного обучения математике // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - № 52. - С. 124-136.
6. Ткаченко Н.Ю. Использование дистанционной технологии обучения при подготовке к ЕГЭ по математике (на примере темы: «Элементы комбинаторики») // Научный журнал «Наука и образование: открытия, перспективы, имена». -2018. -№ 2. - С. 364-367.
7. Ткаченко Н.Ю. Особенности использования системы дистанционного обучения MOODLE при подготовке к ЕГЭ по математике в рамках темы "Комбинаторика"// И74 Информационные и инновационные технологии в образовании. Сборник материалов III-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)". – Таганрог, 1-2 ноября 2018г. Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2019. - С. 276-278.

И.И. Топина

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода, который позволяет определить результаты обучения, а также сформировать образовательную среду школы, как пространства социального, психологического, педагогического совершенствования личности и формирования компетенций младших школьников.

Ключевые слова: начальная школа; компетентностный подход; образовательная среда.

I.I. Topilina

COMPETENCE APPROACH TO LEARNING AND THE SPECIFICITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. This article discusses the features of competence-based approach, which allows you to define learning outcomes, and build educational school Wednesday as a space of social, psychological, pedagogical improvements personality and the formation of the competences of junior high school students.

Key words: primary school; competence approach; Education Wednesday.

Мировое социальное пространство сформировало ряд направлений обучения стимулирующих к развитию модели образования большинства развитых стран. Информация превращается в основную форму существования, понимания и воспроизводства постиндустриального общества. Образовательная парадигма переходит от формализованного процесса обучения к концепциям развития и саморазвития личности, актуализируется личностно-ориентированное и гуманистически ориентированное образование. Образовательные процессы становятся все более универсальными, информатизированными и компьютеризированными. Во все образовательные области проникают процессы интеграции и компетентностный подход.

В информационную эпоху точные и глубокие знания уже не дают возможности успешно решать многие проблемы, встречающиеся выпускникам в реальной жизни. Человек должен обладать не только специальной информацией, но и обладать умениями к ориентации в информационных потоках, к мобильности в новых средах жизнедеятельности, быстрому освоению новых технологий, самообучению, эффективному поиску недостающих знаний или других ресурсов. Так возникает понятие компетентности человека (учащегося) в жизнедеятельности (образовательной среде).

Компетентностный подход позволяет определить результаты образования необходимые личности и востребованные современным обществом. Формирование компетентности учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования. Компетентностный подход является способом разрешения противоречия между необходимостью обеспечения качественного образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению. Данный подход ориентирован на результаты образования, рассматривая их не как сумму усвоенной информации, а как способность к действиям в разнообразных трудных ситуациях, с учетом того, что результат образования является значимым и за пределами образовательной системы.

Образование на основах компетентностного подхода начинает формироваться в 70-х годах XX века в США и странах Западной Европы, где остро возникло противоречие между требованиями общества, рынка труда и результатами образования. Необходимо было в короткие сроки получить образ «нового человека» с высокими адаптационными возможностями, практическими знаниями и ориентацией в информационном пространстве. Компетентностное образование определялось степенью адекватности существующей системы обучения на разных образовательных ступенях требованиям будущего, которое очень изменчиво в связи с все возрастающим объемом информации и усовершенствующимися технологическими процессами.

Одним из идейных лидеров внедрения компетентностного подхода в российское образование является И.А. Зимняя. Она определяет его необходимость следующими общемировыми и внутрироссийскими факторами: 1) общеевропейская и мировая тенденция к интеграции и глобализации в различных сферах; 2) необходимость гармонизации всех сфер системы образования в России и в европейском образовательном пространстве; 3) смена образовательной парадигмы [5].

Компетентностный подход в целевом и содержательном контексте общего образования не является совершенно новым для российской школы. Образовательная система в России уже давно ориентируется на умения, специальные и комплексные, обобщенные способы деятельности, что отражено в работах таких отечественных педагогов, как М.П. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов. В этом направлении разрабатывались учебные технологии. Однако данные разработки не применялись в построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Образовательный процесс, построенный на условиях освоения обобщенных знаний, умений и способов деятельности был актуален все-

гда. Развивающие модели обучения представляли содержание обучения и технологическую базу этих обобщенных единиц обучения.

Идеи связи компетенций и образования вызывали споры и дискуссии между учеными, исследователями и педагогами. В работах В.М. Шепеля в определении компетентности включено единство знаний, умений, опыта, теоретико-прикладной готовности к использованию знаний [12]. В.С. Безрукова определяет компетентность как «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [1]. По мнению В.А. Демина, компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях [4].

Немного по иному определяется Н.В. Коряковцевой учебная компетенция, как способность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, ставить учебные цели и задачи, выбирать способы контроля и оценки полученных результатов по ключевым компонентом ее продуктивности [7, 42-65]. Компетентностный подход в образовании всегда нацелен на построение собственного будущего, которое может реализоваться через успешность в личностной и профессиональной деятельности.

В работе «Образовательный процесс в начальной, основной и средней школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы» [8, 3] компетентность ученика определена как способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Такая формулировка компетентности схожа с социальной компетентностью, которая определяет способности к действиям в социуме с учетом позиций других людей, коммуникативную и предметную компетентности.

А.Н. Дахин конкретизирует образовательную компетенцию как определенный уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования. Автор выявляет ключевые части образовательных компетенций, которые проходят через все образовательные области и призваны объединить их в единое, целостное содержание [3].

Образовательные компетенции нормативны и всегда моделируют качества учащихся, они реалистичны и направлены на личность. Компетентностный подход объединяет требования к ученику со стороны общества и образования. Содержание образования обновляется в соответствии с изменяющейся социально-экономической реальностью, и как следствие возникает необходимость в формировании компетенций позволяющих войти в эту новую реальность с необходимым багажом умений, форм деятельности и установок. Данный подход, пришедший из реальной жизни должен оценить не абстрактные качества, а реально необходимый багаж ЗУНов, востребованных в деятельности ученика. Одновременно с приходом компетентностного подхода формируется новая образовательная среда, которая позволяет возникнуть пространству реальных действий учащегося, ученическим инициативам продуктивного учебного труда, который в дальнейшем должен конкурировать и получить оценку на внутреннем (школьном) и внешнем (общественном) рынке.

Компетентностный подход определяется формированием у учащихся ключевых компетентностей, которые в свою очередь должны помочь в обновлении содержания обучения. Ключевые компетентности обладают интегративной природой и содержат в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Таким образом, содержание образования должно наполниться практическими, познавательными, ценностно-ориентированными и коммуникативными задачами.

В работах С.Е. Шишова, ключевые образовательные компетентности рассматриваются в следующих аспектах:

- 1) мотивационном (учащийся готов к проявлению компетентности);
- 2) когнитивном (учащийся владеет знаниями и содержанием компетентности);
- 3) поведенческом (имеется опыт проявления компетентности в разных условиях);
- 4) ценностно-смысловом (учащийся имеет свое мнение о содержании компетентности и объекте ее приложения);
- 5) эмоционально-волевым (учащийся произвольно регулирует процесс и результат компетентности)

[13].

Обычно содержание образования разворачивается вокруг ключевых компетентностей, которые помогают перейти от обезличенного отношения к ученику к индивидуальным, личностным смыслам каждого и ценностному отношению к знаниям.

Ключевым компетентностям свойственно значительное интеллектуальное развитие: наличие абстрактного мышления, саморефлексия, собственная позиция, самооценка, критическое мышление и др. Все компетентности реализуются через различные типы действий: действия автономные и рефлексивные, использование различных средств интерактивности и т. д.

А.В. Хуторской разработал принятый в педагогической науке набор ключевых образовательных компетенций, определенных в четырех группах:

- 1) средства мировоззренческой ориентировки – ценностно-смысловые компетентности учащегося;
- 2) знания и умения в конкретной сфере – учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетентности учащегося;
- 3) круг сведений, по которым должны быть знания – общекультурные компетентности учащегося;

4) личностные основы для духовного, интеллектуального и физического совершенствования – личностные компетентности по самосовершенствованию учащегося.

А.В. Хуторской определяет компетентность как сочетание взаимообусловленных качеств личности (ЗУН, способов деятельности), формируемых в процессе продуктивных действий по отношению к определенному кругу предметов и процессов, как обязательные нормы образовательной подготовки учащегося [11].

И.А. Зимняя [6, 34-42], структурировала труды отечественных психологов и составила блок ключевых компетенций, состоящий из групп, объединённых по принципу построения отношений к собственной личности, к взаимодействию с другими людьми, к деятельности. Содержание ключевых компетенций по И.А. Зимней:

- интегративные компетентности. Структурирование и актуализация знаний, их расширение и приращивание;
- гражданские компетентности. Знания о правах, ответственности, обязанностях и возможностях гражданина;
- социальные компетентности. Определённые формы социального взаимодействия;
- компетентности общения;
- познавательные компетентности. Сформированность познавательной деятельности;
- деятельностные компетентности;
- информационные компетентности. Умения работать с информацией и информационными потоками.

Ключевые компетенции в начальной школе формируются в комплексе и в разных предметных и «метапредметных» областях. Чтобы сформировать ключевые компетенции в начальной школе, необходимо применять в процессе обучения и воспитания современные технологии: технологию проблемного и проектного обучения; развития критического мышления; когнитивную технологию обучения; информационную технологию. Формируя у учащихся начальных классов компетентности необходимо применять качественно новые методики обучения, выходящие за рамки одного предмета, с опорой на уже имеющийся опыт и знания, на самостоятельные формы деятельности.

Образовательный процесс начальной школы, протекающий в условиях компетентностного подхода, определяется созданием ситуаций поддержки в учебной деятельности, из которых формируются компетентности учащихся. Ситуации должны быть важны для учеников, в них должны присутствовать элементы неопределённости, выбор возможностей действий. Следующим шагом должно быть формирование параметров среды начальной школы и общих ситуаций деятельности, в которых личность может пройти этапы становления и развития.

Большое число современных педагогов-исследователей склоняются к тому, что без организации особой образовательной среды, поддерживающей идеи компетентностного подхода, вся работа по формированию системы ключевых компетентностей младшего школьника может оказаться неэффективной. Образовательной среде свойственно поддерживать те начинания, которые внедряются в ней. Если мы говорим о компетентностном подходе, то образовательная среда генерирует необходимые педагогические, психологические, организационные условия для эффективной его реализации в содержании начального образования. Компетентностный подход трансформирует образовательную среду и формирует ее как особое психолого-педагогическое, социальное и физическое пространство, в котором возможно эффективно формировать систему ключевых компетентностей младшего школьника.

Исследованиями и формированием образовательной среды начальной школы занимаются многие ученые, педагоги и учителя. Проблемам ее психолого-педагогической экспертизы и проектирования посвящены главы в работах Е.В. Бондаревской, Е.С. Заир-Бек, В.И. Панова, А.П. Тряпицыной, В.А. Левина и др.

В исследовании Л.А. Богдановой [2, 63] образовательная среда соотносится с содержанием образования в начальной школе, среда формирует личность младшего школьника, определяет его интересы, проявляющиеся в познавательной и коммуникативной деятельности, эмоциональном самовыражении. Образовательную среду младшей школьной ступени обучения можно представить как источник общественно значимой информации, опыта социальных отношений, условий различных способов и путей их приобретения. Образовательная среда потенцирует деятельность учащегося и тем направляет его к формированию ключевых компетенций.

В работах Крыловой Н.Б. понятие образовательная среда младшей школы дополняется понятием культурной среды, представленной учащимися, как: среда, в которой культурный компонент пронизывает все предметы учебного цикла, а содержание образования нацелено на собственную активность в учебной деятельности, присутствует мультикультурное пространство образования в школе и предметно-культурная среда школы объединяет взаимодействие детей и взрослых.

Образовательная среда может быть представлена как целостная, качественная характеристика внутренней жизни начальной школы в которой:

- определены цели и задачи по формированию опыта личности ребенка, системы ключевых компетентностей;

- проявлены средства, решающие учебно-воспитательные задачи на уровне учебных программ, организации работы на уроках, выбора типа взаимодействий педагогов с учащимися, качества оценок, стиля неформальных отношений между детьми;

- содержательно оценен эффект для развития личности и ее опыта.

Если в начальной школе ставится цель реализации компетентностного подхода, то разработать ее образовательную среду возможно по следующим этапам:

1. Этап проектирования. Становление концептуальных основ формирования структуры образовательной организации.

2. Этап моделирования. Конкретизация общих позиций образовательных условий и соотнесение возможностей каждого класса.

3. Этап экспертизы психолого-педагогической деятельности. Проверка образовательного учреждения на соответствие его актуальных и проектируемых состояний.

Образовательная среда корректируется каждым участником образовательного процесса, а компетентностный подход помогает сформулировать такие качественные характеристики, как целостность среды в образовательной организации, автономность образовательного учреждения, открытость новаторству и социальным изменениям. Назовем основные принципы построения образовательной среды в начальной школе, функционирующей на основах компетентностного подхода:

- принцип деятельности учащегося как субъекта собственного образования;
- принцип природосообразности;
- принцип свободы выбора;
- принцип открытости; принцип гуманизма.[2, 64-65].

Для образовательной среды начальной школы, реализующей компетентностный подход характерно наличие определенной системы средств, методов, форм обучения и соответствующего содержания образования. Программы начальной школы отличаются заложенным в них потенциалом для эффективного формирования у ребенка системы ключевых компетентностей. В последние годы программы обучения в начальной школе обновились, теперь основной упор делается на коммуникативно-деятельностную основу обучения и ориентацию на формирование навыков чтения и письма, речи, интересов к родному краю, языку. Литературное образование по учебным курсам Р.Н. Бунеева, В.Г. Горещкого, В.А. Левина, Л.Н. Стрельцовой, определяет содержание обучения литературе как – приобщение учащихся начальной школы к литературным произведениям как к искусству, что позволяет развить литературные навыки и способности, творчество, речевую культуру. Образовательные программы по русскому языку и грамоте В.Г. Горещкого, Л.Я. Желтовской, Л.Ф. Климановой, Т.Г. Рамзаевой успешно реализуют принципы развития речи, коммуникативности, искусства речи, умения к общению, словесному убеждению, отстаиванию собственной точки зрения. В содержании математического образования по Т.К. Жикалкиной, Л.Г. Петерсону, Н.Г. Салминой, – происходит интеллектуальное развитие младших школьников, формируется культура самостоятельного мышления. Курсы, направленные на изучение естествознания в начальной школе ориентируют на выявление связей человека и окружающего мира, природы и социума, формируют у детей целостную картину мира. (А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, А.А. Плешаков). Все содержание образования в вышеназванных предметных областях начальной школы ориентировано на социализацию учащегося и приобщение его к обширному миру научных знаний.

Современные образовательные программы начальной школы имеют большой потенциал для формирования у ребенка системы ключевых компетентностей в составе опыта личности:

1. В современной педагогике компетентностный подход – это одна из актуальных мировых тенденций к построению содержания образования. В его основе находится идея формирования у личности ключевых компетентностей, как неких универсальных качеств личности. В данном подходе важны результаты образования, не как знания, а как умения действовать с применением обширных знаний в различных условиях.

2. Компетенция является целью образования как система знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта.

3. Содержание образования, где превалирует компетентностный подход построено как социально-культурный опыт человечества в процессе перехода к собственному опыту личности, формирующемуся в специальной образовательной среде.

4. Становление компетентностного подхода в начальной школе требует формирования образовательной среды, которая представляет собой пространство социального, психологического, педагогического совершенствования личности и формирования компетенций младших школьников.

Современное общество предъявляет конкретные требования к ребенку уже в младшем школьном возрасте: правильно поступать в незнакомых ситуациях, самостоятельно создавать новые продукты деятельности, ориентироваться в потоках информации, быть коммуникативным. На основах компетентностного подхода в начальной школе построены следующие задачи:

1. Развить способности к эффективным действиям в незнакомых и проблемных ситуациях школьного учебного процесса и жизни.

2. Сформировать интеллект и потребности учащихся в знаниях.

3. Подготовить школьников к применению знаний на практике.
4. Сформировать учебно-познавательный интерес, мотивацию, стремление к преодолению трудностей в учебном процессе.
5. Укрепить установку школьников на самопознание, положительное отношение к учебе и конструктивную деятельность.

Компетентностный подход объединяет потребности личности ребенка и общества в конкретных образовательных результатах. Поэтому компетентностный подход порой называют «результативно-целевым» подходом, который формирует ключевые компетентности школьника. Обучение на основе компетентностного подхода становится мировой тенденцией современного образования. В «Стратегии модернизации образования» определен переход к личностно ориентированному содержанию образования, направленному на формирование у учащихся универсальных способов освоения мира (ключевые компетентности). В современном понимании «компетентность» – это высшее качество квалификации у специалиста, но говорить о формировании такого уровня компетентностей у младшего школьника не целесообразно. Однако, в «Стратегии модернизации образования» подчеркивается, что ключевые компетентности должны начинать формироваться уже в начальной школе. Подход к ключевым компетенциям в начальной школе возможен в виде нормативных требований к ученику [10]. На начальном уровне школьного обучения компетентность рассматривается как система универсальных качеств и способностей в различных учебно-воспитательных областях (знания, умения, ценности, применение знаний в практической деятельности).

Определить состав и структуру субъективного опыта ребенка, его ключевые компетентности возможно в соответствии с его личностными потребностями, потребностями общества и теоретическими основами построения содержания образования. Система ключевых компетентностей является субъективным опытом младшего школьника и возникает при освоении социального опыта, заложенного в содержании начального образования.

В систему ключевых компетенций младшего школьника входит социальный опыт в виде знаний, умений, навыков, творчества, эмоций и ценностей, реализуемых через усвоение определенных компонентов содержания образования. Современный компетентностный подход в начальной школе не противоречит необходимости приобретения прочных предметных знаний, умений и навыков (приложение 1). Однако, важно не просто овладение предметными знаниями, умение их правильно применять в практической деятельности для решения разных жизненных задач. Ключевые компетентности обладают интегративной природой, что определяет универсальность образования, и позволяет ученику не только использовать знания, умения и навыки в учебном процессе школы, но и творчески применять их в незнакомых ситуациях реальной жизни. Учащийся начальной школы должен усвоить не отдельные знания и умения, а комплекс процедур, с соответствующим наполнением образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Ученик должен владеть комплексом знаний, умений и способов деятельности в отношении конкретного междисциплинарного круга вопросов.

Формирование ключевых компетентностей через социальный опыт учащихся младших классов стимулирует решения задач компетентностного подхода в начальной школе. Ниже представлены характеристики ключевых компетентностей младшего школьника, их места в составе опыта личности и отражения в содержании начального образования.

1. *Ключевая компетентность в области предметных и надпредметных знаний.* Данная компетентность возникает у младшего школьника через усвоение опыта познавательной деятельности. Именно знания – это первый и необходимый элемент социального опыта ребенка. Любая деятельность, преобразующая действительность предполагает наличие знаний о ней, ее целях и способах. Знания выстраивают картину мира, одновременно помогают реализовывать разные виды деятельности и творчества. Предметные знания в начальной школе и компетентностный подход соединяются в готовности применить полученные знания в практической деятельности, а также в отношении к званиям, как к ценности и способу изменения окружающего мира.

Надпредметные знания определяют любое предметное содержание, каждую форму деятельности, предстают обязательным условием усвоения предметных знаний. Надпредметные знания обладают высокой познавательной ценностью, развивают и воспитывают учащихся, являются показателем понимания предметных знаний и мотивирующим средством для эмоциональной сферы учащегося. Данный вид знаний может быть включен в текст учебника или во вне текстовые структуры предметного, материала небольшими порциями. В содержании обучения надпредметные знания должны обладать содержательной целостностью и единством со всеми частями учебного материала.

2. *Ключевая компетентность в сфере предметных и общепредметных умений и навыков.* Деятельность младшего школьника не может содержать изолированные компетентности (практический опыт деятельности обязательно подразумевает наличие знаний о способах деятельности), однако, даже самих знаний недостаточно без сформированного опыта их применения (умения, навыки). В структурных элементах содержания образования знания, умения и навыки являются результатами учебной деятельности и формируются взаимобусловлено и комплексно. Для приобретения опыта деятельности требуется многократное воспроизведение способов деятельности с обязательным присутствием конкретных знаний,

после чего знания трансформируются в умения и навыки. В содержании образования способы деятельности конкретизируются в виде заданий репродуктивного плана, которые направлены на актуализацию и воспроизведение определенных действий.

В общепредметной сфере, компетентность младшего школьника формируется через усвоение знакомых способов деятельности, что включает в себя готовность к выполнению установленных норм и правил деятельности, систему общих умений и навыков (практических и интеллектуальных).

3. *Ключевая компетентность в области творчества.*

Обычно учащийся сталкивается не только с однотипными задачами, но и с новыми, ранее не известными, в ходе решения которых происходит становление его личности. Такие «новые» проблемы определяют качество переноса способов деятельности и преобразований новой ситуации – так возникает опыт творческой деятельности, в дальнейшем обеспечивающий готовность младшего школьника поисковым действиям направленным на решение новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Данный вид опыта реализуется через специфические интеллектуальные процедуры, не поддающиеся представлению в виде заранее запрограммированной системы действий.

В содержании образования часто опыт творческой деятельности фиксируется в виде постановки творческих задач к основному учебному тексту. По мнению И.Я. Лернера, творчество младшего школьника – это процесс в котором создаются объективно и субъективно новые продукты учебной деятельности, а также реализуются личностные способности и происходит ее развитие. Создавать новое возможно только через творческие процедуры, составляющие креативную деятельность. Творчество требует оригинальных подходов и отсутствия стереотипности действий, однако творческие акты не возможны без знаниевой основы. Следовательно, в обучении возникают стереотипные знания, умения и навыки и одновременно создаются условия для поиска новых знаний и способов деятельности, более эффективных для данного случая.

В содержании образования должны отражаться не только знания и умения, которые помогут младшему школьнику в творческой деятельности, но и черты творческой компетентности, необходимые для решения различных учебных проблем с помощью содержательного материала учебных предметов. Творческая компетентность – это своеобразная готовность к нестандартной, инициативной, поисковой деятельности по решению учебно-воспитательных проблем. Развить творческую компетентность возможно благодаря организации целенаправленного и систематического обучения с помощью специально созданных педагогических ситуаций. В ходе их самостоятельного решения младшие школьники накапливают опыт, новые знания, формируют психические структуры собственной личности, необходимые для творчества. Творческая компетентность в содержании образования младшей школы предполагает реализацию принципа проблемности в обучении, что обусловлено в учебной программе:

- элементами новизны;
- противоречиями между новыми и неизвестными знаниями;
- логической непротиворечивостью изложения материала (научность, доступность, наглядность) [9, 142].

4. *Ключевая компетентность в области эмоций и ценностей.* Эмоционально-личностная сфера младшеклассника имеет еще небольшой опыт данных проявлений и в основном проявляется через имеющийся опыт эмоционально-ценностных отношений ребенка к окружающему миру (личностные ориентации, эмоциональная, волевая, моральная эстетическая воспитанность). Компетентность в личностно-эмоциональной сфере определяется поведением ребенка, а также соединением знаний, убеждений и практических действий. В младшем школьном возрасте данный компонент возникает в двух вариантах: ценности, возникшие спонтанно, в процессе жизнедеятельности; и ценности, формирующиеся целенаправленно. Чувства и отношения ребенка к окружающему миру являются особой сферой компетентности. Ребенку недостаточно знать о правилах поведения и поступать правильно. Ему необходимо усвоить внутреннее содержание воспитанности, когда знания становятся убеждениями, а поступки продиктованы совестью. По исследованиям И.А. Зимней, А.В. Хуторского можно выявить аспекты эмоционально-ценностной области младшего школьника и определить его ключевые компетентности в данной сфере:

- ценностно-смысловые компетентности (формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, понимания окружающего мира);
- общекультурные компетентности (уважение к национальной и общечеловеческой культуре, традициям, толерантность);
- коммуникативные компетентности – умение взаимодействовать с другими людьми, знание способов разрешения конфликтов, контроль над негативными эмоциями;
- социально-коммуникативные компетентности (наличие опыта в гражданской, общественной, трудовой, семейной сферах, навыки социальной активности);
- компетентности личностного самосовершенствования (способность к саморазвитию, наличие знаний о здоровом образе жизни, способность к самоорганизации).

Специфика содержания компетентности в эмоционально-ценностной сфере младшего школьника обусловлена направленностью его эмоций на определённые объекты, включенные в систему его ценностей.

Данная компетентность развивает потребности ребенка, мотивирует его к деятельности, определяет соответствие деятельности и потребностей, задает стимул и темп деятельности через активное усвоение всех элементов содержания образования.

таким образом, основными направлениями реализации компетентностного подхода в содержании начального образования являются:

– Введение надпредметных программ. Они осуществляются при взаимодействии различных предметов, и достижении результатов от введения в начальное обучение надпредметных программ. Как опытное направление в учебном процессе они внедрялись еще в советской школе, для качественного формирования общеучебных умений и навыков. В более поздние периоды отечественной школы надпредметные программы ориентировались на достижения разносторонних образовательных результатов. Современные надпредметные программы позволяют учащимся более продуктивно решать актуальные учебные проблемы и воспитательные ситуации.

– В программах обычно выделены ключевые компетентности, для формирования которых она нацелена. Надпредметные программы могут внедряться как в урочную так и во внеурочную деятельность школьников, исходя из учебных потребностей и запросов последних.

– Интегрированное обучение, как основа систематизации разнопредметных знаний, повышение динамики мыслительной деятельности учащихся в процессе решения проблемных ситуаций и формулирования межпредметных задач. Результатом введения в содержание образования в начальной школе интегрированных и межпредметных курсов формируются обобщенные знания, которые позволяют решать многие частные задачи путем переноса способа действий на целый класс аналогичных задач. Обобщая знания устанавливаются внутри- и межпредметные связи, выделяются стержневые идеи, интегрируются знания в единое целое. Все вышеназванное определяет формирование систем личности младшего школьника, готовит его к быстро меняющимся условиям жизни и как следствие, является важной составляющей компетентностного содержания образования.

– Обновление предметных областей обучения в урочной и внеурочной деятельности (например, «Информатика», «Иностранный язык» и др.). Новые внеурочные и предметные курсы способствуют развитию логического мышления и работе с информацией, активизируют коммуникативную активность и развивают языковую практику, стимулируют творческую самореализацию и скрытые способности, активизируют все то, что помогает сформировать учебные компетентности ученика младших классов.

– Изменение целей и задач в предметных программах. В предметных программах необходимо более детально отбирать учебный материал и прописывать познавательные единицы содержания предмета в соответствии с потребностями и возможностями ученика и учебного процесса начальной школы. В рамках компетентностного подхода содержание учебного предмета может быть определено исходя из логики познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова, В.С. Педагогика. – М.: Феникс, 2013. – С. 218.
2. Богданова, Л.А. Модернизация содержания образования как фактор формирования личности младшего школьника: Дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Богданова. – Кемерово, 2003. – 134 с.
3. Дахин, А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 2. – С. 42-47.
4. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг. – 2000. – №4. – С. 38.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 337 с.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 34-42.
7. Коряковцева, Н.В. Современная методика организации самостоятельной работы / Н.В. Коряковцева. – М.: Аркти, 2007. – 178 с.
8. Образовательный процесс в начальной и средней школе: Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь. – 2001. – 244 с.
9. Пешкова, В.Е. Педагогика. Технологии развивающего обучения / В.Е. Пешкова. – Майкоп: Качество, 2004. – 352 с.
10. Стратегия модернизации российского образования. 31.08.2016 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dokumenty24.ru/>. Дата обращения 14.02.2019.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
12. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999.- 432 с.
13. Шишов С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: Монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 206 с.

Н.В. Топилина

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования патриотических качеств школьников в условиях современных требований информационного общества. Культуроцентрический и деятельностный подходы помогают эффективному формированию патриотических качеств школьников в период развития их цифровой культуры.

Ключевые слова: школа; патриотическое воспитание; цифровая культура; межпредметные связи.

N.V. Topilina

THE FORMATION OF PATRIOTIC QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN DURING THE FORMATION OF DIGITAL CULTURE STUDENTS

Abstract. Describes a problem where the formation of patriotic qualities of students in terms of modern requirements of the information society. Kulturocentricheskij and activity approaches help the effective formation of patriotic qualities of students in their period of the development of digital culture.

Key words: school; patriotic education; digital culture; intersubject links.

Последнее десятилетие изменило представления о целях образования и путях их реализации. Произошел переход от знаниевой парадигмы к пониманию обучения как процесса подготовки школьников к реальной жизни. Так возникла необходимость пересмотра целей образования, и, следовательно, выполнения нового социального заказа, ориентированного на цифровую экономику. Необходимый переход на новую парадигму обучения начинается с культурной парадигмы образования, которая в свою очередь тесно связана с гражданским и патриотическим становлением личности.

Современная культурная парадигма образования определяется:

1. Ориентацией на базовые культурные ценности с учетом массового перехода экономико-социальных систем в цифровое пространство взаимодействия.
2. Культурным общением субъектов образовательного процесса ориентированным на максимальное творчество каждого с эффективной самореализацией в информационно-цифровой образовательной среде.
3. Культурно-образовательной идентификацией учащегося, выраженной в творческом поиске ребенка в цифровой среде [4].

Патриотизм, представляя собой нравственное чувство, возникает из культуры учащихся, особенностей образа жизни, уклада, традиций и закрепляется в системе ценностей личности, в фиксированных установках ее поведения. По мнению К.Д. Ушинского: «ребенка воспитывает все, что его окружает: природа, семья, общество, народ, его религия и язык» [8, 218]. В современной ситуации образования цифровой контент пронизывает все сферы бытия ребенка, как следствие патриотические качества могут воспитываться также и при помощи цифровых средств. Патриотическое воспитание школьников предполагает, прежде всего, воспитание любви к родной семье, к месту рождения, родному городу, малой и большой Родине. Все эти чувства и качества могут быть активизированы цифровой учебной средой школы.

Понятия «патриотизм» – «нравственность» – «духовность» взаимосвязаны в традициях отечественной культуры и русском сознании, они осознаются как ценностно-смысловая основа русского менталитета и мироощущения. Современная нормативно-законодательная база закрепляет единство понятий «духовное становление», «нравственное формирование» и «патриотическое воспитание». Так «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» формулирует современный национальный воспитательный идеал. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года» [7] определяет нравственный долг перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством, что представляется в документе корневым звеном системы духовно-нравственных ценностей России, сложившихся в процессе культурно-исторического развития. Государственная программа «Патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [1] представляет патриотическое воспитание как системную и целенаправленную деятельность каждого субъекта образования по формированию высокого патриотического сознания, верности своему Отечеству. Целью патриотического воспитания является укрепление чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью. Реализация патриотизма происходит через поступки человека и его деятельность, он зарождается из любви к своим близким и семье, к родному краю, затем возникают патриотические чувства, постепенно формирующие патриотическое самосознание, ценности и действенную любовь к своему Отечеству [5].

В существующей сегодня культурной парадигме образования соединяется творчество, знания, саморазвитие на основах культуросоциального и деятельностного подходов при учете совместной деятельности учителя и учащегося, что дает возможность эффективного формирования патриотических качеств школьников.

Однако, современная школа перестает быть непосредственным ретранслятором культуры и информации от учителя к ученику, а формирует особый уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка на основе цифрового пространства и многочисленных образовательных медиатекстов. Поэтому школа, по нашему мнению, должна не подталкивать к усвоению готовых знаний и готовых воспитательных стереотипов, а ставить ребенка в условия, когда он сам начинает действовать культурно, творчески используя выбираемые им ценности, нормы, знания в условиях эффективной цифровой коммуникации в ходе урочной и внеурочной деятельности. Основной целью школы является становление у учеников обобщенных учебных умений или иначе универсальных учебных действий (УУД) на основах цифровой культуры учащихся. Так мы подходим к формированию универсальных воспитательных действий (УВД), которые проходят этапы становления в культурном поле каждого учащегося и развиваются в цифровом контенте учебных и внеучебных форм работы.

Рассматривая механизм формирования универсальных учебных и воспитательных действий в элементах информационно-коммуникативной культуры, таких как знания и умения, можно выявить некую общность внутренней и внешней деятельности школьника [2]. Все знания, умения и навыки проходят путь от понимания, присваивания, запоминания, переноса во внутренний план (интериоризация). Именно в процессе интериоризации внешняя сторона учебного процесса, да и воспитательных форм воздействия, переходит во внутренний уровень понимания, где информация и действия присваиваются личностью и переходят в план ее установок к собственной деятельности. Воспитание также как и знаниевый компонент обязательно проходит фазу укоренения поведенческих и ценностных оснований в личностных установках индивида, что в дальнейшем приводит к формированию конкретного мировоззрения и жизненных позиций, в том числе и патриотических категорий.

Формирование новых знаний, умений и навыков в цифровой культурной среде школы и основа действий (ООД) ученика определяются опытом его познавательной деятельности в цифровом поле учебных предметов и межпредметных связей. Благодаря ООД, в сознании ученика происходит отображение внешних предметных действий в цифровом контенте предметов, и на этом строится процесс обучения.

Трансформируя идеи П.Я. Гальперина в соответствии с формированием цифровой культуры учащихся как залога поэтапного формирования умственных действий, мы получаем следующие этапы:

- ориентировочный: первичное знакомство с действием, создание ориентировочной основы действия, формирование модели, плана действия и мотивации к нему (понимание посредством цифрового контента патриотических проявлений во внешнем мире и различных процессах);

- материальный этап: действия материализуются, т.е. происходит его выполнение в соответствии с заданием (цифровое действие, как залог предстоящего переноса патриотической визуализации в собственный план сознательного поведения);

- этап речевой самокоммуникации: устное повторение обрабатываемого действия устраняет необходимость обращаться к инструкции и перенос действия во внутренний план (цифровое осознание личностной сопричастности к цифровой визуализации и личностной ответственности за результат);

- этап автоматизированных действий: автоматическое выполнение действий учеником. Действие сформировалось во внутреннем плане, произошла его интериоризация. Цифровое задание принято как осознанное и пройденное, что побуждает к началу нового учебного цифрового контента (цифровой педагогический результат в виде осознанного и сформированного поведения и патриотических качеств личности при помощи цифровой культуры).

Данные этапы служат основой исследования механизма возникновения нового знания и поведения с помощью цифровой культуры обучения школьников. Данный подход в дополнении А.Я. Данилюка расширился межпредметными связями теории интеграции образования [3]. Так новое знание (в том числе и цифровое) должно включать в процесс формирования следующие этапы:

- возникновение в сознании ученика новой знаковой структуры – ментальный текст, в котором содержится информация учебного либо воспитательного плана в виде;

- обеспечение адекватности ментального текста учебному (наличие тех же элементов и того же языка, что и учебный текст);

- поэлементный анализ с целью нахождения в поле сознательного освоения данных элементов, сходных с фрагментами учебного текста или воспитательной задачи. (Данные элементы присутствуют в разных ментальных текстах, т.е. в ранее усвоенных знаниях и основах поведения, формах взаимодействия и общения, передачи и накопления текстовой информации определенного рода);

- узнавание – активирует адекватные элементы ментальных текстов;

- перекодирование – в учебном тексте заложено новое знание, это определяется последовательностью элементов несущих данное знание. Пока в сознание учащегося не попал определенный знаниевый код, ранее не присутствовавший там, он не может перекодировать уже имеющуюся информацию для ее упрощения или

усложнения в зависимости от учебной задачи. Этап перекодирования важен также для воспитания, когда воспитательный текст, первоначально полученный учеником, накладывается на имеющуюся ценностно-смысловую основу личности, что приводит к ее совершенствованию через поведенческую деятельность. Этап перекодирования нацелен на нахождение тождественности в знаниях и воспитательных формах из разных ментальных текстов.

– создание нового ментального текста путем условно-адекватного перевода. Данный текст адекватен учебному [3].

Новый цифровой (ментальный) текст не копирует учебный предмет в его вариациях теории и практики. Он является условно-адекватным, т.е. когда сознание учащегося будет готово к восприятию и перекодировке, будут созданы внешние и внутренние условия цифрового саморазвития личности, тогда произойдут последовательные переводы сообщений с языка сознания на язык учебного цифрового текста и обратно. То же самое происходит и в процессе воспитания качества личности учащегося. Именно в данный момент обучения важно использовать цифровую среду и межпредметный подход как основу перехода от информационно-коммуникативной культуры школьников к цифровой культуре учащихся.

Важнейшим показателем готовности перехода ученика от информационно-коммуникативной культуры к цифровой является самостоятельное эффективное использование в цифровом контенте учебных предметов межпредметных связей для объединения цифрового пространства на основе сквозных объектов и метаязыка теоретического знания переложенного в цифровую основу [9].

Переход патриотического воспитания на цифровые основы с учетом трансформации от информационно-коммуникативной культуры личности к цифровой подразумевает обобщенные алгоритмизированные действия по становлению:

- личностного восприятия медийных текстов;
- переводу всех уровней текстов с цифрового языка носителей на инкультуральный язык личностного поведения;
- формирования умений преломления цифровой информации в личностно значимую и личностно формирующую;
- качества восприятия патриотизма в цифровой оболочке;
- деятельностного восприятия цифрового контента несущего воспитательные патриотические основы.

Таким образом, обобщив представления о формировании информационно-коммуникативной культуры школьников на основе межпредметных связей можно описать динамику перехода от информационно-коммуникативной культуры школьников к цифровой культуре учащихся как некую структурную форму реализации цифровой культуры.

В целях и задачах данной структурной формы по реализации цифровой культуры школьников мы определяем следующие условия: учебный процесс должен строиться на доступных типах и видах межпредметных связей; в учебно-познавательной деятельности должны присутствовать разноуровневые межпредметные задачи в сочетании с предметными задачами; всегда должен учитываться возраст детей. Обязательна готовность учителя к применению в учебном процессе межпредметных связей на основе цифрового педагогического процесса. Она предполагает: наличие знаний и умений в организации деятельности и общения детей на межпредметной цифровой основе; владение методикой постановки и решения разноуровневых задач с межпредметным цифровым содержанием; наличие умений использовать цифровые средства, методы и формы работы с детьми.

Патриотическая составляющая данного блока подразумевает формулировку осознанной цели патриотического воспитания учащихся посредством цифрового контента, при условии его межпредметной направленности и постановку реально вычленимых в цифровом поле воспитательных задач по формированию качества патриотизма школьников. К такому контенту можно отнести весь спектр учебных и внеучебных материалов нравственно-ценностной направленности. При учете сформированности умений учителя пользоваться поликультурным анализом цифровых текстов.

Важно учитывать дидактическую специфику структурной формы, заключающуюся в связи задач цифровой дидактики с межпредметным содержанием. Задача рассматривается как минимальная дидактическая единица учебно-познавательной деятельности, сочетающаяся с предметными задачами. Структура задачи имеет цель, проблему, первоначальные данные (условие), требования задачи, ресурсы ученика и цифровой среды.

Следующий блок определяется структурой учебно-познавательной деятельности, сочетающей предметные формы деятельности с помощью которых происходит формирование предметных знаний (или воспитательных умений). Приведенные ранее предметные цифровые умения выражаются в особом цифровом языке, и неразрывно связаны с ним учебно-познавательной деятельностью и воспитательным взаимодействием, построенными на межпредметной основе. Также в данном блоке мы описываем возможные воспитательные уровни патриотических качеств школьников в зависимости от глубины понимания и умения работать с разными воспитательными цифровыми контентом [6].

К таким уровням сформированности патриотических качеств можно отнести:

Высокий уровень — у ребенка присутствуют значительные знания в области проявления патриотизма как качества, как деятельности, как поведения, как личностной установки. В цифровом контенте ребенок справляется с заданиями по гражданско-патриотической тематике в области искусства (музыка, изобразительное искусство, литературное искусство) и народного творчества. Ребенок понимает нравственно-патриотическую тематику, присутствующую в разных цифровых формах заданий, показывает способности к соотношению ценностно-смыслового содержания цифровых ресурсов с личностным опытом. Открыто и понятно выражает свои чувства к образам и проявлениям патриотизма, может визуализировать свою позицию в полихудожественной деятельности. Он активно проектирует в цифровом поле творческие задания, касающиеся истории своей семьи, военных событий ВОВ и их значимости для семьи, национальных, народных и семейных традиций единения и солидарности в труде и отдыхе. Все высказывания ребенка яркие, красочные, имеют сравнения и описания, он проявляет творческий подход в описании явлений и процессов.

Средний уровень характеризует школьника как ребенка с ограниченным кругом цифровых проявлений. Ребенок не всегда понимает нравственно-патриотическое содержание, отображенное в художественных образах в искусстве. Он проявляет любознательность и позитивные эмоциональные реакции по отношению к произведениям и формам с нравственно-патриотической проблематикой, одновременно, он малоинициативен и мало эмоционален в выражении своих чувств и позиций в полихудожественной деятельности. Ребенок не имеет самомотивации к цифровизации проектной деятельности. Не инициативен в описании художественных сюжетов и личных впечатлений от их восприятия. Проявляет некоторую активность, но без творческого начала в подготовке коллективной работы с применением цифровых устройств.

Низкий уровень показывает отсутствие явного интереса ребенка к цифровым заданиям и самореализации в цифровом образовательном контенте с нравственно-патриотической проблематикой. Ребенок имеет фрагментарные или поверхностные впечатления и интересы к полихудожественной деятельности как способу выражения своих нравственных чувств посредством цифровой практики воспитания. Не имеет желания переносить личный и семейный опыт гражданско-патриотической деятельности в цифровые проекты. Не проявляет креативности в коллективном цифровом творчестве.

В качестве следующего компонента рассматриваемой структурной формы мы определяем простейший метаязык, на который должен быть переведен учебный предмет (цифровой язык учебного контента). Он представляет собой совокупность обобщенных понятий, признаками которых дети овладевают постепенно и оперируют ими при решении межпредметных (метапредметных) задач в цифровом поле предмета. В дальнейшем при использовании метаязыка формируется специфическая цифровая культура обучения, обобщаются сформированные знания, вырабатываются обобщенные (универсальные) учебно-познавательные действия и качества личности школьника.

Воспитательный потенциал метаязыка цифрового контента сложно недооценить в формировании патриотических качеств школьников. Цифровая культура направляет ученика к правильному восприятию объектов патриотизма в различных текстах обучающей и воспитывающей направленности. Цифровой метаязык символичен и может в завуалированной форме преподносить проявления героизма и подвига, достоинства и толерантности, любви к природе, родному краю, семье. В зависимости от ступени обучения меняются основные символы метаязыка воспитания в цифровом контенте. Они усложняются и наполняются более глубоким содержанием и деятельностной основой.

Контрольно-оценочный блок структурной формы имеет в своей основе результативный компонент, который выделяет по аргументированным критериям уровни сформированности цифровой культуры при помощи межпредметных связей.

К основным критериям мы относим умения учащихся к осуществлению поиска, восприятия, обработки и использования учебной и воспитательной информации для решения учебно-воспитательных задач, а также умение к свободному обмену информацией и различными данными с другими учениками и педагогами. Так проявляется аспект взаимовоспитания на основе цифровых заданий и приращивание опыта личностной коммуникации так необходимой, несмотря на введение цифровых форм работы. Таким образом, выделен показатель – умение не только освоить, но и понять цифровой учебный и воспитательный текст, выявить его структуру, выполнить перенос знаний этого текста в другие учебные условия. Цифровая культура школьника должна иметь специфику формирования:

1. Учет требований стандартов и возрастных особенностей школьников, что формирует специфические потребности учащихся в учебно-познавательной деятельности на основе формирующейся цифровой культуры (выработка предметных знаний, предметных учебно-познавательных действий и предметного учебного языка) [9].

2. Второй этап определяется отбором приемлемых для конкретной школьной ступени типов и видов межпредметных связей, на их основе разрабатывается система разноуровневых учебных и воспитательных задач с межпредметным цифровым содержанием.

3. Третий этап посвящается решению межпредметных задач, формированию межпредметных знаний, обобщенных умений и простейшего цифрового метаязыка, которые определяют степень сформированности основ цифровой культуры учащихся.

Все вышесказанное приводит нас к выводу о том, что воспитание патриотических качеств школьников с использованием цифрового образовательного контента не только возможно, но и крайне прогрессивно. Дети хотят учиться на доступных и интересных примерах, использовать современные технологии, в которых они эффективно применяют проектные и исследовательские формы работы, анализируют и играют в цифровом виртуальном мире, выстраивают собственное пространство культурной самореализации личности, где крайне важным компонентом являются патриотические качества учащихся, умело раскрываемые подготовленным к цифровым воспитательным процессам учителем

Таким образом, формирование цифровой культуры школьников способствует совершенствованию их патриотических качеств и проявляется в овладении опытом решения предметных и межпредметных учебных и воспитательных задач, способностей к самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности в цифровой среде, готовности включиться в неформальную, формальную и формализованную цифровую учебную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkunmic.beluo.ru/> – Дата обращения 02. 02. 2019.
2. Гурьев, А.И., Петров, А.В. Межпредметные связи. Теоретический и прикладной аспекты: монография / А.И. Гурьев, А.В. Петров / Под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2002. – 256 с.
3. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Издво РГПУ, 2000. – 440 с.
4. Игнатова, Н.Ю. Образование в цифровую эпоху: монография / Н.Ю. Игнатова. – Нижний Тагил: УрФУ, 2017. – 128с.
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. Пэлфри, Дж. Дети цифровой эры / Дж. Пэлфри, У. Гассер / пер.с англ. Н.В. Яцок. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.
7. Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/> – Дата обращения 02. 02. 2019.
8. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров – М.: Педагогика, 1990. – С. 218.
9. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 4-5.

П.В. Хало

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФОРСАЙТ-ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье проводится анализ возможности формирования продуктивных состояний сознания упомянутых в отечественных форсайт-проектах. Приводится понятийно-терминологический анализ для продуктивных состояний сознания, возможностей методологического и технического обеспечения их инициации, их физиологический смысл с точки зрения функционирования организма и применения их для оптимизации педагогических процессов.

Ключевые слова: форсайт-проект, образование, продуктивные состояния сознания, майнд-фитнес, измененные состояния сознания.

P.V. Halo

FORMATION OF PRODUCTIVE CONDITIONS OF CONSCIOUSNESS WITHIN THE FRAMEWORK OF DOMESTIC FORESIGHT PROJECTS

Abstract. The article analyzes the possibility of formation of productive States of consciousness mentioned in domestic foresight projects. The conceptual and terminological analysis for productive States of consciousness, the possibilities of methodological and technical support of their initiation, their physiological meaning in terms of the functioning of the body and their application to optimize pedagogical processes.

Key words: foresight project, education, productive states of consciousness, mind fitness, altered states of consciousness.

В настоящее время весьма большую актуальность приобрела задача осуществления качественного скачка в области образования. Данный запрос прежде всего обусловлен экономической необходимостью подготовки выпускников к трудовой деятельности, происходящей в условиях перехода к производству товаров или услуг VI технологического уклада, имеющего высокотехнологичный междисциплинарный характер [15]. Осложняющим фактором становится тенденция увеличения в ВУЗах доли студентов, сочетающих учебу с трудовой деятельностью. Кроме того, жизнедеятельность в условиях современного общества, перенасыщенного информационными потоками, приводит к избыточному задействованию поисково-ориентировочных рефлексов, что продуцирует риски возникновения отклонений в психике, в частности оказывающие негативное влияние на нейрофизиологические механизмы управления когнитивными функциями [2, 4]. Одним из следствий подобного воздействия является «эпидемия» СДВГ (синдром дефицит внимания

и гиперактивности), поразившая современный социум [2, 4, 12]. Таким образом, очевидна необходимость разработки мероприятий по повышению стрессоустойчивости и когнитивного потенциала личности, особенно в детском и юношеском возрасте. В России был принят ряд форсайт-проектов, связанных с изменением подходов к образованию: дорожная карта «Образование-2030», «Форсайт Компетенций 2030», «Атлас новых профессий» и т.д. [1, 10, 11, 13, 21]. Задачами данных проектов является расширение секторов экономической деятельности РФ, связанных с развитием NBICS-конвергентных технологий [18]. В частности, в атласе новых профессий, приводятся такие специальности как игропедагог (разработчик образовательных программ на основе игровых методик); тренер по майнд-фитнесу (разработчик индивидуальных программ развития когнитивных навыков); разработчик инструментов обучения произвольного вхождения в продуктивные состояния сознания и др. Целью данной статьи является анализ проблем, связанных с формированием продуктивных состояний сознания, упомянутых в отечественных форсайт-проектах.

Под продуктивными, в данных документах понимаются состояния сознания отличные от обычных, в которых проявляются способности к повышенной концентрации внимания, решению сложных творческих и аналитических задач и пр. В частности, в качестве примера подобных состояний упоминаются состояния «потока» (также их еще называют – потоковые, творческие, эвристические, ресурсные состояния сознания), когда индивид полностью включается в созидательный процесс, не испытывая тревоги за результат деятельности [1].

Термин «состояние потока» (лат. *influent*, англ. *flow*) впервые ввел в научный обиход М. Чиксентмихали, для описания определенных типов психофизиологических состояний (ПФС), в которых наблюдалось повышение показателей когнитивных способностей: запоминания информации, воспоминания прошлого опыта, способности к анализу и пр. М. Чиксентмихали также выявил условия, способствующие инициации состояния «потока» [19]. Это наличие ситуационных вызовов и определенная структурированность деятельности. Ситуационные вызовы подразумевают исследование неизвестного, решение проблем в условиях неопределенности, состязание и возникновение чувства опасности, проявление близости и стирание границ Эго. Структурированность деятельности – это наличие понятных правил и норм поведения, непротиворечивые цели, эффективная обратная связь с результатами действия. Необходимым условием состояний «потока» является также сохранение баланса между требованиями к результатам деятельности и индивидуальными способностями субъекта, т.е. создание таких условий, которые позволяют субъекту как можно более полно реализовать свои способности при решении поставленных задач (см. рисунок 1). Кроме того, М. Чиксентмихали предложил принципы командной организации людей, находящихся в данном ПФС. Эти принципы включают:

- Организация рабочего пространства таким образом, чтобы можно было работать, стоя или перемещаясь.
- Дизайн пространства: способствующий чувству раскрепощенности.
- Визуализация эффективности производственных процессов.
- Разнообразный состав участников (М. Csikszentmihalyi, 1975, 1990) [19].

Сходные по структуре ПФС также известны в спортивной деятельности и получили название спортивного «куража», однако, как правило, они специально не иницируются. Некоторые психотехники дзэн-буддизма используются для инициации состояний боевой готовности в ряде восточных единоборств (каратэ, кендо и др.) [14].

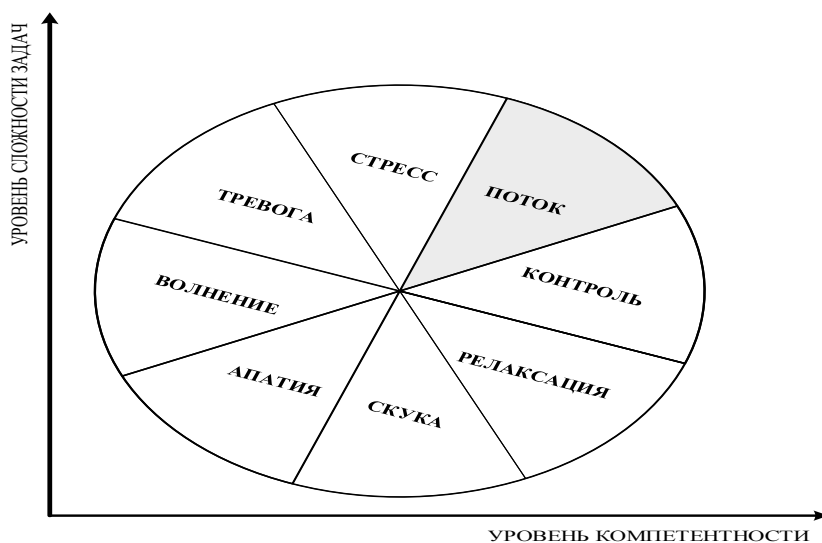


Рис. 1. Диаграмма М. Чиксентмихали, описывающая условия инициации состояния потока.

Продуктивные ПФС можно также описать как разновидность функциональных состояний, формирующихся для исполнения той или иной функции [6], в данном случае выполнения конкретной трудовой или образовательной задачи. С точки зрения теории функциональных систем П.К. Анохина, функциональное состояние является отражением уровня функционирования систем организма в определенный период времени, для обеспечения целостного, мотивированного, целенаправленного поведения и восстановления нарушенного гомеостаза. Таким образом, функциональные состояния можно классифицировать в зависимости:

1. от отношения - состояния личностные и ситуативные. Примером личностных функциональных состояний, может являться аффективное состояние у преподавателя, вызванное той или иной педагогической ситуацией; ситуативными являются те, которые нельзя отнести только к личностным состояниям;
2. от степени переживания - состояния глубокие и поверхностные;
3. от оказываемого влияния на выполняемую деятельность - позитивные и негативные;
4. от длительности - продолжительные (несколько дней) и кратковременные (несколько минут);
5. от уровня осознанности - осознанные и неосознаваемые;
6. от устойчивости - установившиеся и переходные;
7. от уровня динамичности – быстрые и медленные;
8. от источника инициации – психофизиологические (вызванные психофизиологическими причинами, например, утомление) и психические (вызванные психическими причинами - состояние нерешительности) [6, 8].

Основным звеном в образовании функционального состояния организма является доминирующее в данный момент состояние ЦНС, определяющееся взаимодействием неспецифической генерализованной активности ретикулярной формации и специфической активности, имеющей ряд локальных источников: уровень двигательной активности, внимания и восприятия, вербального мышления, мотиваций и эмоций. Функциональные состояния имеют два качественно различных аспекта: субъективный – отражающий переживания субъекта и его мотивированность, и объективный, связанный с физиологическими процессами. Формирование функциональных состояний во многом обусловлено отношением человека к самому себе, окружающей действительности и собственной деятельности, т.е. суггестивной парадигмой. Особенности в характере, в различном отношении к происходящему вокруг является причиной того, что в схожих условиях жизнедеятельности люди могут находиться в различных функциональных состояниях [14]. Эти различия можно классифицировать по следующим факторам:

1. типам темперамента;
2. общей эмоциональной направленности;
3. уровня развития волевых качеств;
4. владения психотехниками управления собственным ПФС;
5. интеллектуальным развитием;
6. предшествующим опытом [9].

Вместе с тем любые ПФС, какими бы способами они не инициировались, сопровождаются внутренним механизмом реагирования на внешние воздействия, которые Г. Селье назвал естественными фармакологическими реакциями организма. Фармакологическая модель, описывающая взаимосвязь между испытываемыми человеком переживаниями и внутренней фармакологией (уровнем выделения нейромедиаторов собственным организмом) была предложена Х. Лёвхеймом (2012) (см. рисунок 2) [22].

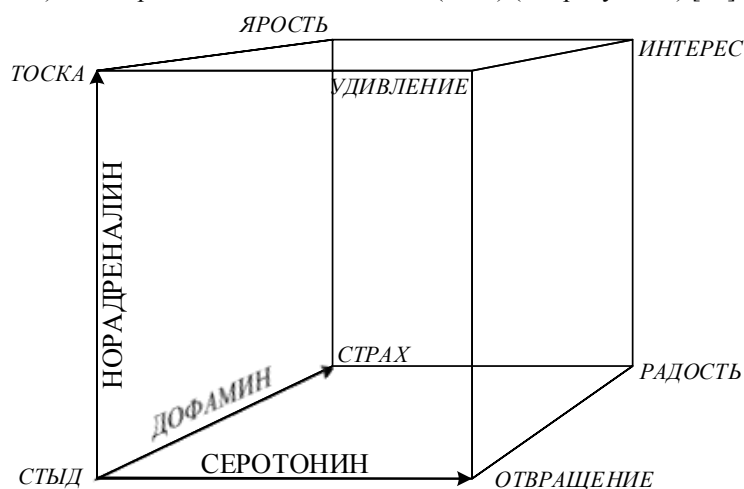


Рис. 2. Эмоциональный Куб Х. Лёвхейма (2012)

Из рисунка видно, что для достижения продуктивных состояний сознания, для которых из приведенных выше условий необходимо поддержание высокого уровня интереса к решению поставленных задач, необходим определенный баланс в работе нейромедиаторных систем. Например, при низком уровне выделения дофамина человек при постанове трудовой задачи может испытывать отвращение, стыд, тоску или удивление, что никак не может способствовать возникновению продуктивных ПФС. Учитывая, что метаболические процессы очень индивидуальны и к тому же зависят от множества как внешних (например, условий жизнедеятельности) так и внутренних (например, пищевой рацион) факторов при разработки методик вхождения в продуктивные ПФС необходимо будет учитывать: гормональный профиль, генетический профиль, хронотип, половые и возрастные особенности и т. д. [20].

По данным исследований В.В. Козлова выполнение трудовых задач, в состояниях сознания близких по ряду паттернов к состояниям «потока», приводило к значительному снижению физиологической цены рабочей деятельности, по сравнению с людьми находящимися в обычных состояниях сознания. В частности, происходило снижение частоты пульса, ритма дыхания, смещение спектра мозговой активности в низкочастотный диапазон и пр. При этом, как отмечает В.В. Козлов, дыхание приобретало элементы связности: более чем в 2 раза снижалась вариативность дыхательного ритма, и на 65-90% повышалась продолжительность выдоха, что характерно для людей практикующих дыхательные психотехники. Вопреки данным литературы о медленноволновой активности как показатель патологического режима работы мозга (Л.Р. Зенков, М.А. Ронкин, 1991) в этих состояниях сознания напротив наблюдалась выраженная низкочастотная активность при высоком качестве рабочей деятельности и снижение ее физиологической цены, которая возрастала к 15-30 минуте исследования параллельно с нарастанием дефицита CO₂ и степени гипоксии (В.В. Козлов, 2005). В целом ЭЭГ-паттерн деятельности в состоянии «потока» имел весьма высокое сходство с легкими медитативными состояниями (Т.А. Hirai, 1981; М. Murphy, S. Donovan, 1988).

Вместе с тем, многие традиционные психотехники достижения расширенных состояний сознания не всегда оказываются эффективными. Это объясняется тем, что большая часть людей, использующих эти техники, не имеют системного представления как о психофизиологических механизмах их инициации, так и о конечном результате. Для начала следует подготовить сознание к техникам его расширения, используя психотехники, направленные на повышение чувствительности к внутренним психофизиологическим процессам, отделение своего «Я» от внешней суеты и эмоциональной нестабильности. В этой связи, большую популярность начинают приобретать технологии нейрофитнеса, основанные на системах с биологической обратной связью на основе ЭЭГ-активности, для обучения релаксации, концентрации и осознанности, что позволяет приобретать такие способности как умение расслабляться, сосредотачиваться, распределять внимание. Например, для среднестатистического индивида низкий β -ритм (15 Гц) интенсифицирует обычное состояние сознания, θ -ритм (7,5 Гц) способствует вхождению в состояние «сверхобучения» или «подпорогового программирования», а α -ритм (10,5 Гц) индуцирует состояние глубокого расслабления [17]. По ряду исследований в этом состоянии в мозгу синтезируется большое количество нейропептидов, повышающих иммунитет.

В исследованиях ряда авторов (Л.С. Белгородский, М.Е. Сандомирский, 1997; М.Е. Сандомирский, Л.С. Белгородский, Д.А. Еникеев, 1997) предполагается связь между различными функциональными состояниями и онтогенетическим более ранним формам организации нервной деятельности [8]. При этом формирование межполушарной асимметрии основано на принципе эпигенеза, где новые формы организации ЦНС не уничтожают предыдущие, а накладываются на них. Изменения ЭЭГ в ряде ПФС у взрослых людей приближает деятельность мозга к функциональному состоянию, характерному для более ранних этапов развития, когда функциональные перестройки происходят более легко [17]. При этом изменения в функционировании мозга проявляются в активности ряда подкорковых структур - в частности, гиппокампа, связанного с обработкой информации о маловероятных событиях и консолидацией энграмм (J. Smith, J.T. Marsh, W.S. Brown, 1975; A.T. Wellford, 1973; P. Shulz, C.H. Kaspar, 1994). По мнению многих авторов (Л.С. Белгородский, М.Е. Сандомирский, 1997; Д.В. Русланов, К. Прусик, С.С. Ермаков, 2011) в ряде ПФС, возможна интеграция конфликтующих друг с другом нейронных ансамблей, например словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов кодирования информации в единую систему (О.Г. Чораян, И.О. Чораян, 2013), что косвенным образом подтверждает постулаты К. Уилбера об интегративной функции расширенных состояний сознания (К. Уилбер, 2004).

Однако, стоит отметить, что хотя состояние «потока» и коррелирует в ряде экспериментов с высокими показателями эффективности трудовой деятельности, однако, при этом наблюдается существенный сдвиг ценностно-мотивационной шкалы самого работника [3, 5]. Действительно, если для работника, находящегося в состоянии «потока» не столько важен результат, сколько сам процесс, то сложно говорить о выполнении задания в предопределенный срок, точном соответствии выполненного задания с текущими требованиями и пр., а следовательно сложно говорить о продуктивности. Можно предположить, что продуктивными ПФС могут соответствовать не столько состоянию «потока», сколько состояниям близким к нему, т.е. таким, когда ценностно-мотивационная шкала работника не претерпевает существенных изменений. Степень этой близости должна определяться характером трудовой деятельности по шкале: монотонная деятельность – творческая деятельность.

Выводы:

1. В современном обществе сформировался запрос на качественный скачок в области образования.
2. В настоящее время западная система образования постепенно отходит от конкретно-ориентированной модели и переходит к модели образования социальной перестройки с целью формирования общества устойчивого развития.
3. Термин «продуктивные состояния сознания» не известен в психологии, в Атласе новых профессий он описывается как состояния сознания, характеризующиеся повышенной концентрацией внимания и способностью к решению более сложных творческих и аналитических задач. При этом приводится пример как продуктивного состояния сознания - состояние потока, когда работник полностью включен в трудовой процесс и не чувствует тревоги по поводу вероятного успеха или провала [1].
4. В состоянии «потока» наблюдается существенный сдвиг ценностно-мотивационной шкалы самого работника, поэтому можно говорить о выполнении задания в предопределенный срок и точном соответствии выполненного задания с текущими требованиями, а следовательно сложно говорить о продуктивности.
5. Продуктивные ПФС могут соответствовать не столько состоянию «потока», сколько состояниям близким к нему, т.е. таким, когда ценностно-мотивационная шкала работника не претерпевает существенных изменений. Степень этой близости должна определяться характером трудовой деятельности по шкале: монотонная деятельность – творческая деятельность.
6. Наличие навыка осуществления контроля над своим состоянием сознания, увеличивает конкурентоспособность индивида в современном обществе, и постепенно приобретает все большую ценность. Что как следствие повышает коммерческую востребованность mind-технологий в современном мире.
7. В целом исследования в области технологий майнд-фитнеса являются на сегодняшний день весьма востребованными, и входят в число приоритетных исследований обозначенных министерством науки и высшего образования РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий / URL: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf (дата обращения: 22.04.2019)
2. Божич, В.И. и др. Обоснование методологических подходов к разработке нейророботных электронных тьюторов компетентностно-электронного обучения / В.И. Божич, П.В. Хало, М.Б. Савченко / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2018. № 2. С. 3-9.
3. Друри, Н. Трансперсональная психология. // М.: Институт общегуманитарных исследований; - 2001. - 290 с.
4. Клигберг, Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти / Т. Клигберг; - М.: Ломоносовъ, - 2010. - 208 с.
5. Козлов, В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания / М.: Издательство Института Психотерапии, - 2005. – 537 с.
6. Малкина-Пых, И.Г. Экстремальные ситуации. / М.: Эксмо, - 2005. – 960 с.
7. Русланов, Д.В., Прусик, К., Ермаков, С.С. Дыхательные практики: новое понимание и подходы. / Физическое воспитание студентов. – 2011. – №1. – С. 106 – 110.
8. Сандомирский, М.Е., Белгородский, Л.С. Измененные состояния сознания и физиологическая возрастная регрессия. Психотерапия: от теории к практике. // Матер. Второй Всерос.учебно-практич. конф. по психотерапии 16-21 июня 1997 г.- М.: Изд-во Института психотерапии, -1997. – С. 100 – 104.
9. Уилбер, К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. / М: ООО «Издательство АСТ» – 2004. – 412 с.
10. Форсайт компетенций – 2030. / URL: <http://asi.ru/projects/96> (дата обращения: 22.04.2019)
11. Форсайт образования – 2030. / URL: <http://asi.ru/molprof/foresight/12254> (дата обращения: 22.04.2019)
12. Фортунатова, В.А., Платонова, Ю.А. Тривиализация образования как модель социальной динамики в современных информационных условиях / Электронный научный журнал: Философские проблемы информационных технологий и киберпространства № 1, 2015 URL: <http://cvberspace.palu.ru> (дата обращения: 22.04.2019)
13. Хало, П.В. Анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - № 2. - С. 109 - 117.
14. Хало, П.В. Эмоциональные компоненты в формировании расширенных состояний сознания / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2009. - № 2. - С. 350 - 353.
15. Хало, П.В., Малов, А.А. Проблемы менеджмента высшего образования в эпоху постмодерна и пути их решения / В сборнике: Перспективы развития науки и образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. - 2017. - С. 103-110.
16. Хало, П.В., Марченко, Б.И., Хвалебо, Г.В. Анализ возможности использования дыхательных психотехник для оптимизации функционального состояния спортсмена / Валеология. - 2017. - № 4. - С. 47 - 54
17. Хало, П.В., Марченко, Б.И., Хвалебо, Г.В. Применение нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа для оценки и коррекции формирования предстартовых состояний / Валеология. - 2016. - № 2. - С. 71 - 80.
18. Хало, П.В., Фокин, В.Г., Каранда, Л.И. Проблемы и перспективы применения NBICS-конвергентных технологий в физической культуре и спорте / Научные труды XXI международной научно-практической конгресс-конференции «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма», 24-29 сентября 2018 года, п. Новомихайловский, Ростовский-на-Дону: издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ) – 2018. - С. 194 – 199
19. Чиксентмихайи, М. Эволюция личности / М. Чиксентмихайи / М.: Альпина нон-фикшн, - 2013. - 420 с.
20. Мамардашвили, М.К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. - 1990. - № 10. - С. 3-18.
21. ЮНЕСКО: Дорожная карта осуществления глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития / URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo> (дата обращения: 22.04.2019)
22. LeVheim H. A new three-dimensional model for emotions and monoamine neurotransmitters // Med Hypotheses. 2012. V. 8. P. 341–348. Измененные состояния сознания и культура: Хрестоматия. / Сост. О.В. Гордеева - СПб.: Питер, - 2009. - 336 с.
23. Shulz, H. Neuroendocrine and psychological effects of restricted environmental stimulation technique in a flotation tank / P. Shulz, C. H. Kaspar // Biol. Psychol. – 1994. – № 5. – P. 47 – 82.
24. Smith, J. Far-Field-recorded frequency-following responses: Evidence for the locus of brainstem sources / J. Smith, J.T. Marsh, W.S. Brown // Electroencephalography and Clinical Neurophysiology.– 1975.– № 39.– P. 465 – 472.
25. Wellford, A.T. Stress and performance / A.T. Wellford // Ergonomics. – 1973. – Vol.16. – P. 567 – 571.

П.В. Хало, О.В. Бегун, А.А. Карякин

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАТЕТИКИ

Аннотация. В статье проводится анализ технических средств для обеспечения матетики образования. Обосновывается возможность менеджмента в области матетики, на основе авторской концепции о трех иерархических уровнях формирования мотивации, карты эффективности обучения Т.Ф. Гилберта, оценки текущего функционального состояния обучающихся на основе методов нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа.

Ключевые слова: матетика, нейропедагогика, нейрофитнес, андрагогика, модели образования.

P.V. Halo, O.V. Begun, A.A. Karyakin

TECHNICAL SUPPORT OF MATHETICS

Abstract. The article analyzes the technical means to provide mathetics education. The possibility of management in the field of mathetics, on the basis of the author's concept of three hierarchical levels of formation of motivation, maps of the effectiveness of training T. F. Gilbert, evaluation of the current functional state of students on the basis of methods of nonlinear dynamic EEG analysis.

Key words: mathetics, neuroeducation, neurofitness, andragogy, models of education.

Образование в постиндустриальном, постмодернистском и информационном обществе не может быть прежним, поскольку система обучения, ориентированная на воспроизводство знаний, не способна доминировать на рынке труда, существующего в период смены технологических укладов [12, 16]. Эти положения нашли свое отражение в документах как международного уровня: докладе организации по экономическому сотрудничеству и развитию «Обучение в течение всей жизни для взрослых» (2013); докладе международной организации труда при ООН «Квалифицированная рабочая сила – основа интенсивного, устойчивого и сбалансированного роста» (2011); декларации Всемирного образовательного форума ЮНЕСКО (World Education Forum 2015) и др., так на уровне РФ – «Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы» от 23 мая 2015 г. № 497; «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г». – 8 декабря 2011 г. № 2227-р; проект Концепции развития непрерывного образования взрослых, предложенный Минобрнауки России и др. [2, 4, 8, 18]. В связи с этим, от отечественных ВУЗов требуют: широкую доступность обучения в дистанционном режиме; гибкость и вариативность образовательных программ; внедрение инновационных форм, методов и методик обучения, приобретающих постепенно характер стартапов. Таким образом, в современном образовании усиливаются тенденции автономности и мобильности студентов, в то время как педагоги начинают выступать в роли разработчиков гибких образовательных траекторий, предлагая обучение не столько знаниям фактов, сколько знаниям действий, не столько дидактике образования, сколько его матетике [1, 11, 20].

Термин «матетика» впервые ввел в обращение Я.А. Коменский в 18 в., как производный от древнегреческого слова «μαθημα»: учиться, наука о учении [7]. В начале 1960-х гг. Т.Ф. Гилберт разрабатывает технологию Human Performance Technology (повышения эффективности человеческой деятельности), где вводит термин «матетическое поведение» [10, 19]. Технология представляла собой методику анализа поведения и проектирования учебной подготовки, и являлась основой для успешного решения множества учебных задач, прежде всего в области производственного обучения. Вместе с тем, оказалось, что данная технология хорошо соответствует обучению практической деятельности, но менее эффективна при получении теоретических знаний. В 1967-1969 гг. Т.Ф. Гилберт сделал попытку распространить технологии матетики и на преподавание академических дисциплин. Его подход заключался в использовании концепции, включающей четыре матетических квадранта и карты эффективности обучения (см. рис 1).



Рис. 1 - Карта эффективности обучения (на основе карты эффективности производительности)

Данная карта может быть использована для осуществления менеджмента в области математики образования. Вертикальная ось отражает компетентность обучающихся по шкале порядка от 0 (самый низкий) до 10 (самый высокий). На оси абсцисс отображается уровень уверенности обучающихся в освоении новых знаний и связанных с ними стартапов, который также оценивается по шкале от 0 (самый низкий) до 10 (самый высокий). Обе оси делятся пополам, образуя четыре ключевых математических квадранта по Т.Ф. Гилберту: «кто» - в зависимости от целей и задач - выбор профиля, стратегий, организации и содержания обучения; «зачем» - мотивации способствующие самообучению; «как» - увеличение умений обучающихся применительно к текущим требованиям т.е. помощь в освоении новых дисциплин, курсы повышения квалификации, опыт взрослых обучающихся, непрерывное образование; «где» - внешние и внутренние условия, влияющие на обучение: обустройство рабочего места, эргономичность, решения наличествующих личных проблем и пр. [19].

Таким образом, если обучающийся не достаточно компетентен и уверен в своих силах (т.е. по шкале компетенции и уверенности имеет оценку ниже 5), то быстрее всего ему необходимо сменить профиль обучения. Если его компетентность высока, однако уверенность в своих силах находится на низком уровне, то необходимо повысить мотивацию к обучению. Если напротив, уверенность в своих силах, высокая, однако не достаточно компетентности, то необходимо организовать дополнительную помощь в освоении новых знаний, и, наконец, если и компетентность и уверенность в своих силах высоки, то единственным способом повышения эффективности обучения остается обустройство рабочего места и решение личных проблем обучающегося. Ось «культура» подразумевает культуру образования, это внешние (традиции, политика, статус и пр., данного образовательного учреждения) и внутренние (индивидуальные особенности межполушарной латерализации, привычных стратегий мышления, возраста, пола и пр.) факторы обучения. Считается, что все принимаемые решения, по повышению эффективности обучения не должны кардинально противоречить сложившейся культуре образования [19].

И хотя в целом концепция математического поведения Т.Ф. Гилберта в большей степени касается обучения взрослых, т.е. соответствует не столько сфере педагогики, сколько сфере андрагогики (от др. гр. *ανηρ* - взрослый человек, мужчина; *αγειν* - вести), однако, в связи с тем, что данная тенденция непрерывного образования по всей видимости обещает иметь длительный период, то возникает вопрос о необходимости обучения математики не только взрослых, но и готовить к ней детей, для того, что бы облегчить им эту задачу в будущем, формируя соответствующие зоны актуального и ближайшего развития [4].

По мнению С. Пейперта математическое мышление, представляется логико-интуитивным и включенным в повседневный процесс жизнедеятельности, способным креативно разрешать проблемы; используя продуктивные (в том числе и расширенные) состояния сознания, и рефлексии. Для С. Пейперта основы математики являют собой набор представлений, два из которых особенно важны:

- нахождение связи нового знания с уже известным;
- умение применять новое знание при решении конкретных задач [9].

Эти два положения являются модификацией понятий ассимиляции (интеграция новых элементов в уже существующие знания) и аккомодации (структурирование знания, через опыт использования нового знания) принадлежащих Ж. Пиаже. Согласно С. Пейперту учащийся должен ощутить себя в большей степе-

ни ответственным (чем при дидактическом обучении) за образовательную ситуацию, в которую он включен, достигнув успеха в обучении.

Основной задачей матетики является оптимизация всех информационных, когнитивных, социальных стратегий и процедур, применяемых учащимся, в процессе обучения. С этой точки зрения особым разделом матетики может выступать нейропедагогика, целью которой является построение образования на основе когнитивных наук - нейрологии, когнитивистики, лингвистической и поведенческой психологии и др. Относительно первенства касательно введения в научный обиход термина «нейропедагогика» единого мнения нет, в отечественной литературе чаще упоминаются В. А. Москвин, Н. В. Москвина (1997), в западной – Н. Тросме-Fabre (1987) [20]. Г. Тибергъен определяет нейропедагогику как комбинацию дисциплин, предназначенных для определения отношений между процессом познания и работой мозга. С позиций нейрологии начальной формой обучения является реагирование ЦНС на стимул новизны. После этого информация интегрируется и обрабатывается в нейронных сетях, а для оптимизации этих процессов могут быть применены различные технические средства. Разработка нейропедагогических технологий должно происходить с учетом специфики работы мозга учащегося, иерархии уровней организации информации, а также путей ее прохождения [14, 17]. Широкое распространение в настоящее время для этого получают методы нейрофитнеса (нейроуправление, нейротренинг, neurofeedback и пр.), психонетики, а также методы нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа [14, 15, 17]. Развитие нейропедагогики является весьма актуально для матетики, поскольку открывает новые данные на сам акт обучения [3, 5, 6, 13, 20]. Соотношения принципов и методов нейропедагогики представлены в таблице 1.

Таблица 1

– Соотношения принципов и методов нейропедагогики

Особенности функционирования мозга	Педагогические методы обучения
Мозг - параллельная вычислительная система и поэтому выполняет несколько функций одновременно.	Сочетание различных форм, модальностей представления информации.
Учение и познание являются одновременно естественными потребностями и самыми энергоемкими физиологическими процессами.	Поиск индивидуального оптимума уровня сложности обучения; проблемно-поисковые методы обучения
Упор на предшествующий опыт и нахождение смысла как врожденных качеств человека (концепция зоны актуального и ближайшего развития Л. С. Выготского).	Практико-ориентированность обучения; межпредметные связи в обучении; методы проблемного обучения.
Обучение эффективно тогда, когда когнитивные способности человека развиваются через преодоление интеллектуальных и физических трудностей, в условиях экзистенциального поиска через установление закономерностей. Бессистемное и хаотическое подача материала снижает продуктивность работы мозга.	Решение задач связанных с поиском закономерностей, доказательств и опровержения, использование контрпримеров и противоречий.
Эмоциональный компонент стимулирует мышление, креативный потенциал и физические способности обучаемого.	Игровые формы обучения, использование эстетического аспекта в образовании; применение элементов занимательности в обучении (парадоксов, софизмов и пр.).
Мозг одновременно анализирует и синтезирует поступающую информацию, поэтому учебный контент должен предоставляться в режиме постоянной взаимосвязи целого и частного, индукции и дедукции, конкретизации и обобщения, прямого и обратного методов решения задач и т. д.	Воспитания системного мышления обучающихся; использование в процессе обучения взаимно-обратных операций; развитие аналитико-синтетических умений в процессе решении задач.
Мозг воспринимает информацию одновременно в условиях концентрированного и периферийного восприятия, что позволяет использовать особенности периферийного внимания как дополнительный конструктивный фактор обучения.	Использование факторов фоновой музыки, формирование полимодального внимания, использование методов психонетики
Сознательные и неосознаваемые для обучаемого процессы протекают одновременно - на обучаемого оказывает влияние не только слова учителя, но и весь комплекс внутренних (существующий опыт, психоэмоциональное состояние, величина мотивации, индивидуальные особенности обучающегося и пр.) и внешних (общий эмоциональный фон, аудиовизуальный	Опора на существующие знания и опыт обучающихся; приемы индивидуализации обучения; развитие умений самоконтроля и самоанализа; методы обучения работы с ИСС, гипнопедия, сновиденье, методы трансперсональной психологии (холотропное дыхание, свободное дыхание и пр.) и т. д.

ряд и т. п.) факторов обучения.	
Хранение информации, полученной через систему заучивания наизусть, неустойчиво и бессистемно, поэтому малопродуктивно. Напротив, визуально-пространственный способ запоминания систематизирован на основе эмоционально-логических конструкций, которые удобно и быстро находить и воспроизводить.	Использование наглядности; сочетание различных сенсорных модальностей в представлении информации; применение опорных конспектов, когнитивных карт и пр.
Развитие и совершенствование мышления активируется в условиях свободы творчества и угнетается в обстановке принуждения	ТРИЗ технологии, образовательная концепция STEAM (от английской аббревиатуры: Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics - наука, технология, инженерия, искусство, математика); приемы развития креативного мышления (мозговой штурм, синектика (англ. <i>Synectics</i> - «совмещение разнородных элементов») и т.п.).
При обучении необходимо учитывать, то что организация мозговой активности каждого человека уникальна, в особенности по таким параметрам как объем и скорость обработки информации, преобладание той или иной системы запоминания, гибкости ментальных процессов и т. д.	Использование конструктивизма при обучении; лично ориентированное обучение; приемы индивидуализации и персонализации обучения.

При использовании приведенных методов нейропедагогики, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, это например: тип межполушарной асимметрии; гормональный и генетический профиль; хронотип; доминирующий тип стратегии мышления; целеполагание; половые и гендерные особенности; возрастные особенности и пр. При применении традиционных методов образования это осуществить достаточно затруднительно. Выходом из данной проблемы является широкое внедрение в образовательный процесс электронных тьюторов, и соответственно самообразование, основанное на математических принципах [1].

Выводы:

1. В современном обществе сформировался запрос на качественный скачок в области образования, одним из вариантов осуществления которого рассматривается массовое использование нейроинтерфейсов мозг-компьютер, в частности для нейрофитнеса.
2. В настоящее время западная система образования постепенно отходит от конкретно-ориентированной модели и переходит к модели образования социальной перестройки с целью формирования общества устойчивого развития.
3. От отечественных ВУЗов в настоящее время требуется: широкая доступность обучения в дистанционном режиме; гибкость и вариативность образовательных программ; внедрение инновационных форм, методов и методик обучения, приобретающих постепенно характер стартапов; при этом предлагается обучение не столько знаниям фактов, сколько знаниям действий, не столько дидактике, сколько математике.
4. Основной задачей математики является оптимизация всех информационных, когнитивных, социальных стратегий и процедур, применяемых учащимся, в процессе самостоятельного обучения.
5. Для осуществления менеджмента в области математики образования может быть использована карта эффективности обучения Т.Ф. Гилберта.
6. Разработка нейропедагогических технологий должно происходить с учетом особенностей организации ЦНС учащегося, иерархии уровней организации информации, а также путей ее прохождения.
8. В качестве методологического обеспечения целесообразно использовать методы нелинейного динамического ЭЭГ-анализа и психотехники, а технического – различные комплексы с биологической обратной связью по ЭЭГ, пригодных для осуществления нейротренингов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божич, В.И. и др. Обоснование методологических подходов к разработке нейроподобных электронных тьюторов компетентностного электронного обучения / В.И. Божич, П.В. Халюк, М.Б. Савченко // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - № 2. - С. 3 - 9.
2. Булин-Соколова, Е.И., Обухов, А.С., Семенов, А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги / Психологическая наука и образование. - 2014. - № 3. - С. 207 – 226.
3. Глушченко, А.А. Нейропедагогика как новейшее направление педагогики: технологии, принципы, методы [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). - Казань: Бук, 2017. - С. 67-69. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/13013/> (дата обращения: 25.04.2019).
4. Золотарева, Н.М., Рябко, Т.В. О приоритетах государственной политики в развитии непрерывного образования взрослых в Российской Федерации / Вестник ЮУрГУ. - 2016. - № 2. - С. 7–11.
5. Клемантович, И.П., Леванова, Е.А., Степанов, В.Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний // Педагогика и психология образования. -2016. - № 2. - С. 8-17.

6. Клемантович, И.П., Чуйкина, Е.В. Нейропедагогика как развитие педагогических идей Г.Д. Ушинского // Нейронауки и благополучие общества: технологические, экономические, биомедицинские и гуманитарные аспекты: Сб. материалов конференции Отв. ред. О.Н. Ткаченко. М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, - 2015. - С. 62–63.
7. Коменский, Я.А. Матетика, т.е. наука учения // – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=2123&bim_rubrik_pl_articles=155 (дата обращения: 25.06.2019).
8. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 24.04.2019).
9. Переверзев, Л.Б. Образовательная философия Сеймура Паперта // Вопросы образования. 2005. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaia-filosofiya-seymura-paperta> (дата обращения: 25.04.2019).
10. Фрайссин, Ж. Матетика: трансдисциплинарная концепция обучения в цифровых сетях / Ж. Фрайссин // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. – Петрозаводск: Петрозаводский ГУ, 2016. – № 1 (13) – URL: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=3074> (дата обращения: 24.04.2019).
11. Хало, П.В. Анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - № 2. - С. 109 - 117.
12. Хало, П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2017. - № 2. - С. 186 - 193.
13. Хало, П.В. Проблемы безопасной коммуникации – психосемантические и конциентальные аспекты / Вестник Таганрогского института управления и экономики. - 2010. - № 1. - С. 50-55.
14. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Омельченко, В.П., Боромянский, Ю.М. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека / Инженерный вестник Дона. - 2012. - № 4-1 (22). - С. 17.
15. Хало, П.В., Марченко, Б.И., Хвалобо Г.В. Применение нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа для оценки и коррекции формирования предстартовых состояний / Валеология. - 2016. - № 2. - С. 71 – 80.
16. Хало, П.В., Фокин, В.Г., Каранда, Л.И. Проблемы и перспективы применения NBICS-конвергенционных технологий в физической культуре и спорте // В сборнике: Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма сборник материалов XXI Всероссийской научно-практической конференции. Ростов н/Д, - 2018. - С. 194 – 199.
17. Хало, П.В., Хвалобо, Г.В., Туревский, И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния / Теория и практика физической культуры. - 2015. - № 12. - С. 71 – 73.
18. ЮНЕСКО: Дорожная карта осуществления глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития / – URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo> (дата обращения: 24.04.2019).
19. Gilbert, T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance - San Francisco, CA, US: John Wiley & Sons, - 2007. – 416 p.
20. Trocme-Fabre, H. J'apprends, donc je suis. Introduction a la neuropedagogie. – Paris: NATHAN, - 1987. – 291 p.

И.В. Чельшева

ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме межэтнической толерантности современных студентов в контексте развития медиаобразовательных стратегий. Автором представлен анализ основных подходов к использованию медиаобразования в качестве важного стратегического ресурса формирования культуры межнационального общения, ценностного отношения к представителям других этносов и культур, гуманизма и конструктивного диалога.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, студенты, медиа, медиаобразование, медиакультура.

I. V. Chelysheva

APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTERETHNIC TOLERANCE AMONG STUDENTS AND THE PROSPECTS FOR MEDIA EDUCATION *

Abstract. The article discusses theoretical approaches to the problem of inter-ethnic tolerance of modern students in the context of the development of media education strategies. The author presents an analysis of the main approaches to the use of media education as an important strategic resource for the formation of a culture of inter-ethnic communication, value attitude to representatives of other ethnic groups and cultures, humanism and constructive dialogue.

Key words: interethnic tolerance, students, media, media education, media culture.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00030 «Отражение проблемы межэтнической толерантности студенческой молодежи в российском и англоязычном медиаобразовании постсоветского периода (1992-2020)», выполняемого в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – кандидат педагогических наук, доцент И.В.Чельшева.*

На современном этапе реформирования системы образования проблема совершенствования качества профессионального образования и подготовки специалиста, отвечающего общественным запросам, обретает все большую значимость. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информаци-

онных сферах, направлена на формирование общей и профессиональной культуры в том числе – и культуры межнационального взаимодействия.

Вслед за Н.Г. Марковой, заметим, что в основу культуры межнационального общения положены «национальные и общечеловеческие ценности, именно, они определяют поведение человека, позволяют оценивать ему свои поступки, действия и, конечно, поведение людей других культур с точки зрения их определенных представлений и выбирать конструктивные способы межнационального общения» [8].

Обострение межэтнических проблем в молодежной студенческой среде влечет за собой локальные конфликты, ксенобфию, проявления национализма, шовинизма, разжигания межнациональной розни, вражды и нетерпимости между представителями разных народностей. В связи с этим особую актуальность проблема развития межэтнической толерантности приобретает в работе с подрастающим поколением, что обуславливает актуальность формирования личной социальной позиции молодежи, повышения уровня ее межнациональной культуры. В современной ситуации реформирования системы высшего образования и экономической нестабильности актуализируются проблемы, связанные с определением места и роли студенческой молодежи в общественной, культурной, духовной жизни общества.

Одной из актуальных задач формирования общей культуры личности выступает формирование толерантного отношения к представителям других национальностей и культур, формирование межэтнической толерантности. Особое значение формирование ценностного отношения к представителям других национальностей и культур имеет в работе с подрастающим поколением, которому в скором времени придется принимать жизненно важные решения не только в личностной, но и в общественной сфере. Неслучайно в Декларации ЮНЕСКО воспитание признается «наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе терпимости начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других. Воспитание в духе терпимости следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения терпимости, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [1].

Одной из самых важных социальных групп молодого поколения является студенческая молодежь. Студенчество находится в активном поиске жизненных ценностей, культурных ориентиров. В связи с этим приобщение студенческой молодежи к таким культурным ценностям общества как межнациональная культура, уважение к другим этносам, выступает одним из ключевых аспектов личностного развития.

В диссертационном исследовании Н.П. Рыжих подчеркивается, что современная культура органично включает в себя «регуляторы социального взаимодействия, имеющие непосредственное или закодированное символическое выражение. Те из них, которые ограничивают, структурируют и детерминируют активность людей в процессе социального взаимодействия, придают ей обязательный характер, носят название социокультурных норм. Те, что определяют поля и шкалы возможных предпочтений и выборов в сферах вещей, представлений, отношений, действий принято называть культурными ценностями. Таким образом, в понятие «культура» включаются принципы, поддерживающие организацию совместной жизни и деятельности людей, выраженные в символических формах нормативных и ценностных образований» [12, 4].

В исследовании Т.К. Ростовской и Т.Э. Петровой студенчество рассматривается как «одна из наиболее интенсивных зон межэтнического взаимодействия, где формируются разнообразные этнические стереотипы, индивидуальные и коллективные установки молодежи в отношении межэтнических и межрелигиозных контактов. Вместе с тем, молодые люди студенческого возраста, представляют собой наиболее активную социально-демографическую группу, восприимчивую к различным социально-экономическим и политическим явлениям, а также к современным технологическим достижениям» [11]. В самом деле, для студента сфера межличностных контактов выходит на первый план, становится лично-значимой. Собственное благополучие, успешность, самореализация рассматривается в тесной связи с характером и местом, которое занимает молодой человек в социуме. Современные студенты активно вовлечены в сферу общения с представителями самых разных народов и культур. Этому способствует и межконфессиональная структура современного общества, и миграционные процессы, и академической мобильности. В связи с этим уровень культуры межнациональных отношений, характер межнационального общения, безусловно, имеет важное ценностное значение.

Как известно, студенческие годы представляют собой важный этап в жизни каждого молодого человека, во многом предопределяющий его жизненные стратегии и ценностные ориентации. Поступление в высшее учебное заведение знаменует собой переход на более высокий уровень личностного развития, включающего профессиональное самоопределение молодого человека, культурный рост, приобретение новых знаний. Период ранней взрослости, к которому относится этап студенчества, характеризуется как время активного формирования общей эмоциональной направленности личности, тесно связанной с мировоззренческими установками, одной из которых выступает уважительное отношение к представителям других этно-

сов и культур, осознание важности конструктивного диалога и взаимодействия в условиях поликультурного образовательного пространства. Обучение в высшем учебном заведении сопровождается активным развитием художественных и эстетических вкусов, формированием ценностных приоритетов, жизненных взглядов и установок. Именно здесь в неразрывном единстве рассматриваются осуществление учебной, научно-исследовательской, творческой деятельности молодежи, осуществляется ее профессиональное становление и личностное развитие. Неслучайно высшее учебное заведение рассматривается как важный фактор социализации и самореализации современного студента, как важный агент развития нравственных качеств, формирования социальной активности личности, одним из факторов которой выступает высокий уровень межэтнической толерантности.

В исследовании Е.В. Колебиной толерантность определяется как интегративное качество личности, к структурным компонентам которой относятся «когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-деятельностный» аспекты [7, 26].

По определению Е.Ю. Жмыровой и В.А. Монастырского, «этническая или межнациональная толерантность – это терпимое и уважительное отношение носителя какой-либо национальности к другим расам и этносам, их менталитету, национальным языкам, культурам, поведению, внешности. В то же время межнациональная толерантность является неразрывной составной частью национального самосознания в целом, так как, являясь формой проявления отношения конкретной личности, она не может существовать абстрактно, без реального носителя – субъекта национальных и межнациональных отношений» [7, 22].

Рассматривая структуру межэтнической толерантности студенческой молодежи, обратимся к исследованию Э.М. Бимбаевой, где представлены основные аспекты проявления внутренних и внешних факторов ее формирования. К внутренним факторам автором отнесены: «индивидуальные свойства личности (возраст, пол, уровень образования, социальное положение, этническая принадлежность); индивидуально-типологические свойства личности (этническая самоидентификация, тип межэтнического поведения, наличие устойчивых образов восприятия представителей разных этносов как «близких», «чужих», «особых»)» [2]. Если говорить о внешних факторах, то здесь исследователем выделяются «особенности социокультурной среды; государственная политика в межэтнической сфере, политическая обстановка в стране и регионе; система образования и образовательные учреждения; средства массовой информации» [2].

Широкие возможности для общения без границ предоставляет современному студенту постоянно расширяющееся поле медиакультуры. Инновационные процессы, связанные с развитием цифрового образования, расширения коммуникативного поля межкультурного и межнационального обмена и другие, не менее важные факторы, касающиеся взаимодействия современного студенчества с медиа, свидетельствуют о том, что практически все сферы жизни современной молодежи связаны с освоением медиaprостранства.

Как следствие – в современной социокультурной ситуации существенно возрастает роль медиа (на материале телевидения, кинематографа, видео, Интернет), под влиянием которых происходит формирование нравственных оценок, социальных ориентиров и эстетических предпочтений подрастающего поколения [15].

Вместе с тем, опыт общения с медиаресурсами у молодежи, как правило, накапливается стихийно. Зачастую «самообразование» подобного типа не связано с формированием активной позиции в различных аспектах деятельности, а ограничивается тем, что аудитория просто бессистемно «поглощает» ту информацию, которую ей предлагают медиаканалы. К тому же, тревожные явления межнациональной розни, нетерпимости к представителям иных этносов и культур проявляются не только в реальной жизни, но и в глобальном информационном пространстве, возникают в социальных сетях, в блогах, чатах и т.п. [15]. И поэтому «вопросы воспитания, совершенствования и нравственного развития человека интересуют российское общество особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие в медиасфере, которая доступна каждому, а самое главное - подрастающему поколению» [4].

В современной социокультурной ситуации на одно из первых по значимости выходит проблема поиска оптимальных условий использования медиаресурсов в становлении ценностно-смысловых ориентаций личности, направленных на миролюбивое взаимодействие с представителями других народов и культур, воспитание личности, способной к саморазвитию и самореализации своих возможностей в поликультурном социуме не только в реальной жизни, но и в виртуальном пространстве. В качестве одного из путей решения задач выработки самостоятельной, сознательной позиции, уважения, доверия и миролюбивого отношения к другим народам, основанного на конструктивных диалогических позициях, ненасильственном взаимодействии и возможностях межкультурного обмена, может рассматриваться потенциал медиаобразования, обращение к лучшему опыту отечественной и зарубежной медиапедагогике, включая формы и методы, направленные на развитие межэтнической толерантности современного молодого поколения, снижение медиарисков, связанных с экстремизмом, нетерпимостью и насилием.

Приобщение к культурным ценностям, в том числе - и к ценностям медиакультуры позволяет рассматривать медиаобразование как социально-культурное явление, рамки которого уже давно вышли за пределы педагогического знания и обрели статус универсального феномена, включено в число приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [2]. В числе первоочередных

задач развития нашей страны в сфере образования и культуры в Концепции выделены: повышение профессиональных требований к кадрам, включая уровень интеллектуального и культурного развития, возможного только в культурной среде, позволяющей осознать цели и нравственные ориентиры развития общества; по мере развития личности растут потребности в ее культурно-творческом самовыражении, освоении накопленных обществом культурных и духовных ценностей. ... Широкое внедрение инноваций, новых технологических решений позволяет повысить степень доступности культурных благ, сделать культурную среду более насыщенной, отвечающей растущим потребностям личности и общества» [2].

Различные аспекты медиаобразования молодежной студенческой аудитории нашли свое отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей: О.А.Баранова, Е.Ю. Жмыровой, Н.Б. Кирилловой, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Ю.Н.Усова, О.В.Печинкиной, А.В.Федорова, И.В.Чельшевой, Н.Ф.Хилько, Н. Андерсена, Дж. Брайанта, Б.Бахмайера, Д.Букингема, Б. Дункана, Л.Мастермана, С.Томпсона, Д. Рашкофф и др.

Так, например, в работах Л. Мастермана определены основные принципы критического анализа медиатекстов и критической автономии личности; Б.Бахмайер и Д.Букингем рассматривают основные методические принципы медиаобразовательного процесса; Дж.Брайант, С.Томпсон, Д. Рашкофф и др. представляют анализ механизмов воздействия СМИ на аудиторию в контексте медиакommunikации. Исследования Б. Дункана, Н. Андерсена, Дж. Пандженте, О. Мэлли посвящены генезису зарубежного медиаобразования и его современное состояние.

В работах отечественных медиапедагогов О.А. Баранова, С.Н.Пензина, Ю.Н.Усова рассматриваются проблемы медиаобразования молодежи на материале экранных искусств; в трудах Г.А.Поличко представлены возможности интеграции медиаобразования с предметами гуманитарного цикла (литература, история), изучение языка экранных медиапроизведений. Н.Б. Кирилловой освещены культурологические основы медиаобразования и проблемы развития медиакультуры на современном этапе. В работах А.В. Федорова представлены проблемы развития критического мышления и медиакомпетентности студентов, современное состояние медиаобразования в зарубежных странах. Современная медиакультура рассматривается А.В.Федоровым как «как объединяющая сила, способствующая диалогу культур в глобальном масштабе, а основная цель, которая должна быть реализована в условиях глобализации, – стремление к миру и безопасности в межнациональном сотрудничестве с опорой на образование, науку и культуру при всеобщем уважении справедливости, роли закона, прав человека и фундаментальных свобод. И здесь именно медиакультура способствует объединению и создаёт невиданные возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном и в интровертном (внутриличностном) уровнях» [Федоров, 2007: 16].

Исследования Н.Ф. Хилько обращены к формированию этнокультурной идентичности в процессе интеграции массового медиаобразования в поликультурный социум. Н.Ф. Хилько резонно считает, что «изучение особенностей формирования этнокультурного статуса личности в медиаобразовательной среде позволяет объективно, определить возможности интеграции ценностей народной культуры (духовно-нравственных, семейных, родственных, гражданских, этноконфессиональных) в содержание различных медиаобразовательных программ с помощью особой формы интеграции. При этом определение связи этнокультурного видения в кино/ фото/видеотворчестве с механизмами идентификации этнокультурных архетипов личности возможно при помощи синтеза национально-культурных архетипов как визуальной информации, так и различных экранных произведений» [Хилько, 2013]. Так, например, автором отмечается, что основополагающим механизмом развития массового медиаобразования выступают именно нравственные ориентации личности. В связи с этим, автором выделяются два направления развития медиаобразования, связанных с проблемой межэтнической и межкультурной коммуникации:

- развитие этнического самосознания и национально-культурной идентичности зрителей в национально-смешанной среде в процессе воспроизводства этнической культуры;
- расширение рамок этнокультурных форм аудиовизуального творчества и специфического фольклора [14, 21].

В работах Е.Ю. Жмыровой и В.А.Монастырского представлен анализ проблемы развития толерантности средствами киноискусства. Подчеркивая уникальные возможности киноискусства в формировании толерантности, автор обращается к анализу сложных процессов постижения кинематографической реальности: идентификации, эмпатии, сопереживанию, которые так или иначе осуществляются в процессе взаимодействия аудитории с миром экрана, оказывают значительное влияние на становление нравственных ценностей, одной из которых и является толерантность личности. Обращаясь к произведениям кинематографа, зрители «становятся активными участниками экранных событий, принимают решения, делают умозаключения, думают о том, как бы поступили сами в данном конкретном случае. При правильном выборе фильмов и продуманной организации просмотра можно целенаправленно влиять на формирование ценностных ориентаций, отношения к жизни, убеждений и личностных качеств зрителя, в том числе и такого качества, как толерантность» [6, 36].

О.В. Печинкина, рассматривая медиаобразование как важный инструмент обучения межкультурной коммуникации, приходит к выводу о том, что «при интеграции медиаобразования с обучением межкультур-

ной коммуникации возникает синергетический эффект, способствующий более осознанному и критическому восприятию информации, непринуждённому проникновению в иноязычную культуру и постижению её основ» [10].

Международный опыт медиаобразования свидетельствует о бурном развитии медиапедагогики в высшей школе многих стран: Великобритании, Канады, Австралии, США и др. В России медиаобразование не входит в перечень обязательных учебных дисциплин во многих вузах. Наиболее широкое распространение получили следующие направления медиаобразовательной работы с целью развития медиакомпетентности: кружковые занятия, организация факультативов, творческие объединения медиаобразовательной направленности (телестудии, фотостудии и т.п.). Вместе с тем, очевидно, что использование медиаобразования в процессе формирования межэтнической толерантности может стать одним из факторов развития медиакомпетентности личности студента, включающей развитие творческих способностей личности, критического мышления, приобретения умений ориентироваться в медиамире, творческого использования возможности медиакультуры для саморазвития и самосовершенствования и т.д.

Итак, глобализационные процессы, происходящие в современном мире, повлекли за собой существенные трансформации во всех сферах жизни современного общества. Поэтому согласимся с мнением Т.Г. Мосуновой о том, что проблемы, связанные с гармонизацией межнациональных отношений приобретают особую актуальность в условиях «мобильности, быстрого развития коммуникаций, интеграции и взаимозависимости, крупномасштабных миграций и перемещения населения» [9].

Анализ теоретических и методических подходов, особенностей, характерных для современного межнационального социума, интеграционных процессов, связанных со спецификой развития межэтнического сознания студенчества в современном информационном обществе показал, что в данном контексте ключевыми аспектами формирования межэтнической толерантности выступают понятия миролюбия и уважения к истории, культуре и традициям других этносов, культур, народов.

На основе проведенного анализа подходов к проблеме межэтнической толерантности студенческой молодежи в медиаобразовательном контексте можно выделить наиболее значимые вопросы использования потенциала медиаобразования. Среди них - выявление социокультурных, теоретических основ, педагогических условий и механизмов, определяющих сущность и перспективы изучения теоретических и практических аспектов проблемы межэтнической толерантности, определение основных направлений, форм и методов использования потенциальных возможностей медиаобразования для развития межэтнической толерантности, формирования этнокультурной идентичности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация принципов толерантности / Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. – URL: http://www.investreal-uk.com/rus/gb/impressions/graveyard/index_tolerance_1.htm (дата обращения: 16.03.2019).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р / Министерство образования и науки РФ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения – 2.04.2019).
3. Бимбаева, Э.В. Межэтническая толерантность современных студентов (на примере республики Бурятия): автореф. дис. ... к.соц.н. /Э.В. Бимбаева. - Улан-Удэ, 2011. – URL: <http://www.dslib.net/soc-struktura/mezhjetnicheskaja-tolerantnost-sovremennyh-studentov.html>
4. Виниченко, В.А. Формирование межэтнической толерантности у студентов в процессе профильного обучения / В.А. Виниченко// Вестник СВФУ – 2009. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhetnicheskoy-tolerantnosti-u-studentov-v-protssesse-profilnogo-obucheniya> (дата обращения: 13.04.2019).
5. Галеева, Л.И. Культурно-функциональное содержание социально-культурного творчества в формировании культуры межнационального общения студенческой молодежи /Л.И.Галеева // Вестник КазГУКИ. – 2016. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-funktsionalnoe-soderzhanie-sotsialno-kulturnogo-tvorchestva-v-formirovanii-kulturny-mezhnatsionalnogo-obscheniya> (дата обращения: 21.04.2019).
6. Жмырова, Е.Ю., Монастырский, В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012 – 189 с. – URL: <http://window.edu.ru/resource/097/77097/responses> (дата обращения: 4.03.2019).
7. Колебина, Е.В. Культурологический подход к формированию толерантности студентов в деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Колебина. – М., 2006. – 195 с.
8. Маркова, Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дис. ... д.п.н. /Н.Г. Маркова. – Казань, 2010. – 553 с. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-kulturny-mezhnatsionalnyh-otnoshenij-studentov-v-polikulturnom.html> (дата обращения: 27.03.2019).
9. Мосунова, Т.Г. Толерантность и личностная самоидентификация молодежи /Т.Г. Мосунова // Научный диалог. – 2013. – № 2 (14). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-i-lichnostnaya-samoidentifikatsiya-molodezhi> (дата обращения: 10.04.2019).
10. Печинкина, О.В. Медиаобразование в контексте межкультурной коммуникации (на материале средств массовой информации США)/ О.В.Печинкина // «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». - 2015. - № 1 (03). – URL: <http://ce.if-msttuca.ru> (дата обращения 26.03.2019).
11. Ростовская, Т.К., Петрова, Т.Э. Культура межнационального общения в студенческой среде (анализ социологического исследования) /Т.К. Ростовская, Т.Э. Петрова// Вопросы управления. – 2017. – №2 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-mezhnatsionalnogo-obscheniya-v-studencheskoy-srede-analiz-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 21.04.2019).
12. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств: автореф. ... канд. пед. наук /Н.П.Рыжих. - Ростов на Дону, 2006. – 16 с.
13. Федоров А.В. и др. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании / науч. ред. А.В. Фёдоров. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 256 с.

14. Хилько, Н.Ф. Формирование этнокультурной идентичности в процессе интеграции массового медиаобразования в поликультурный социум (методологические проблемы) /Н.Ф. Хилько// Медиаобразование, 2013. - № 1. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnoy-identichnosti-v-protseste-integratsii-massovogo-mediaobrazovaniya-v-polikulturnyy-sotsium>
15. Чельшева, И.В. Медиаобразование в развитии межэтнической толерантности студентов высшей школы/И.В.Чельшева // Медиаобразование, 2016. - № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-v-razviti-mezhethnicheskoy-tolerantnosti-studentov-vysshey-shkoly> (дата обращения: 22.03.2019).

Е. Ю. Шпилова, Г. Н. Кобякова

ПОНИМАНИЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В данной статье описано эмпирическое исследование особенностей понимания учащимися младших классов с различными речевыми нарушениями научных текстов, которые содержатся в учебниках. Приведены данные исследования в таблицах и диаграммах и их количественно-качественный анализ с комментариями.

Ключевые слова: понимание, нарушения речи, научный текст.

E. Yu. Shipilova, G. N. Kobyakova

UNDERSTANDING SCIENTIFIC TEXTS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: This article describes an empirical study of how Junior high school graduates with various speech disorders understand the scientific texts that are contained in their textbooks. The research data in tables and diagrams and their quantitative and qualitative analysis with comments are presented.

Key words: understanding, speech disorders, scientific text.

Современному обществу необходимы люди, которые являются не просто потребителями знаний, а активными участниками их поиска. Справляться с задачами нового времени всегда помогало образование. Формирование необходимых умений и навыков начинается еще на ступени дошкольного обучения, а младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования навыка работы с учебно-научными текстами.

ФГОС начального образования ориентирует языковое обучение школьников на «умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении» [5]. К сожалению, процесс обучения ориентирован на среднего ученика и не учитывает особенности детей с речевыми нарушениями, у которых недостаточно сформированы процессы понимания, а также затруднено умение извлекать информацию из научного текста. В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей понимания учебных текстов школьниками с нарушениями речи, обучающимися в начальной школе.

Известно, что в процессе освоения детьми учебного текста ведущая роль принадлежит педагогической подсказке. Она становится ориентиром в зоне поиска смысла и регулирует понимание у учащихся [3]. Однако, как показывает практика, работе с научным текстом в начальной школе не уделяется необходимого внимания. Обращаясь к такому тексту, ученики чаще идут по пути механического запоминания, а не понимания. В таких условиях детям-логопатам в разы сложнее даётся понимание учебных текстов.

Исследования А.Р. Лурия и Л.П. Добраева показали, что к числу психологических предпосылок к полноценному восприятию текста относятся наличие достаточно для полноценного осмысления умственного развития, проявление индивидом определённого уровня познавательной активности. Обладание достаточным уровнем развития устной и письменной речи, предполагающим сохранность ее основных сторон: фонетической, лексической и грамматической. Для младших школьников важным обстоятельством является уровень владения техникой чтения, наличие определённого уровня жизненного опыта, лексического запаса и многого другого [2].

Специалисты, занимающиеся данной проблемой, отмечают, что для детей-логопатов младшего школьного возраста характерны нарушения выразительности чтения, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, не соблюдаются паузы в конце предложения; дети показывают отрывистое или слитное словесное чтение, что существенно затрудняет восприятие читаемого. Типичны повторы букв, не объяснимые ни оптическим, ни фонетическим сходством. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т.д. на фоне нарушений зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, нарушения фонематических функций, недоразвития лексико-грамматической стороны речи. Нарушения чтения могут быть обусловлены, во-первых, недоразвитием сенсомоторных функций. Так, недоразвитие зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений вызывает у ребен-

ка трудности в распознавании зрительных образов букв, трудности в их узнавании и различении (оптическая дислексия). Во-вторых, нарушения чтения могут вызываться недоразвитием высших символических функций, недоразвитием языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических. Эта группа нарушений чтения является наиболее распространенной [4].

Т. А. Алтухова выделяет следующие особенности читательской деятельности у детей с нарушениями речи [2]:

1. Недостаточно автоматизированная связь между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией, что приводит при чтении к специфическим заменам нефонематического характера.

2. Многие учащиеся с нарушением речи не усваивают слогаобразующей функции гласных и основного принципа.

3. Для значительной части учащихся предложение выступает в качестве грамматически оформленной целостной смысловой единицы, большая буква и конечные знаки препинания не являются для них критерием вычленения предложения в печатном тексте, что, в свою очередь, может оказывать влияние на восприятие читаемого.

4. Наблюдаются трудности переноса необходимой интонации из устной речи в письменную, что у многих учащихся становится причиной невыразительного чтения, несмотря на достаточный уровень развития смысловой и технической стороны чтения.

5. У большинства учеников начальных классов с нарушением речи, вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому. Элементы которого определяют друг друга, что, проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения.

Все эти условия осуществления процесса достаточного понимания текста подтверждается фактами резко выраженных нарушений этой деятельности у детей с нарушениями речи. Всё это позволяет говорить о том, что дети испытывают, прежде всего, трудности в осмыслении лексики текстов школьных учебников. Использование традиционных приёмов обучения не способствует устранению пробелов в лексическом развитии таких детей, а коррекционные методы и приемы, направленные на совершенствование понимания научного материала логопатами, недостаточно разработана. Эта проблема не позволяет создать на уроке активную речевую практику и не обеспечивает полноценное понимание учебного текста детьми с речевыми нарушениями.

Нами было проведено исследование на предмет выявления особенностей понимания научных текстов учащимися начальной школы с различными речевыми нарушениями. Базой исследования стала МАОУ СОШ № 10 г. Таганрога. В исследовании приняли участие десять учеников 4-х классов: пять из них – в норме, они составили контрольную группу, и 5 детей с различными речевыми нарушениями.

Детям обеих групп были предложены шесть текстов для самостоятельного чтения, взятые из школьных учебников: по одному тексту из учебников «Музыка. 4 класс» (авторы Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина) и «Физическая культура. 1-4 классы» (В.И. Лях), четыре текста из учебника «Окружающий мир. 4 класс. Часть 1» и «Окружающий мир. 4 класс. Часть 2» (авторы А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая). Выбор текстов был обусловлен наличием в них большого количества научных терминов.

Детям необходимо было самостоятельно прочитать текст и ответить на вопросы по его содержанию. Представим результаты эксперимента в следующих таблицах.

Таблица 1

Результаты обследования понимания текстов детьми контрольной группы

Участники исследования	Тексты из учебников					
	«Музыка»	«Физическая культура»	«Окружающий мир». Обществознание-1	«Окружающий мир». Обществознание-2	«Окружающий мир». История-1	«Окружающий мир». История-2
1	75%	100 %	62,5%	66,7%	100%	66,7%
2	87,5%	88,9%	75%	50%	100%	77,8%
3	75%	77,8%	56,25%	83,4%	57,15%	55,6%
4	87,5%	77,8%	43,75%	50%	100%	77,8%
5	62,5%	66,7%	62,5%	66,7%	71,43%	77,8%
Общий средний процент			73,8%			

Таблица 2

Результаты обследования понимания текстов детьми экспериментальной группы

Участники исследования	Тексты из учебников					
	«Музыка»	«Физическая культура»	«Окружающий мир». Обществознание-1	«Окружающий мир». Обществознание-2	«Окружающий мир». История-1	«Окружающий мир». История-2
1	12,5%	66,7%	56,25%	16,7%	71,4%	88,9%
2	62,5%	22,3%	0%	0%	28,6%	44,5%
3	62,5%	66,7%	25%	33,4%	42,8%	22,3%
4	62,5%	66,7%	25%	33,4%	28,6%	22,3%
5	62,5%	33,4%	50%	50%	71,4%	44,5%
Общий средний процент			42,5%			

Средний процент верных ответов экспериментальной группы составил 42,5%, что более чем на 30% ниже, чем в контрольной группе.

Нами было отмечено, что во время чтения большинство детей экспериментальной группы вели себя беспокойно или, наоборот, скованно, перебирали пальцами, основную часть текста читали значительно тише того, как начинали. После просьбы читать громче снова возвращались к тихому чтению на втором – третьем предложении.

Интересно, что эти дети в основном читают с запинками, медленно, монотонно. Они следят за текстом пальцем, в отличие от детей контрольной группы. Дети неверно ставят ударения (например, *археологИя*, *утЮга*, *мЕчты*, *летОпись*, *спИной*), пропускают, заменяют и переставляют буквы (например, атака читается как *атка*, фехтование как *вехтование*, преамбула как *преамдула*, референдум как *феререндум*, оркестровые как *рекестровые*). Сложные слова более чем из 3-х слогов они читают послоговым способом или произносят их после длительного молчания.

Времени на работу с одним текстом у детей с речевыми нарушениями уходило в среднем в 2 раза больше, чем у детей в норме. Последним одного урока хватало на работу с 2-2,5 текстами, в то время как первые за один урок успевали поработать с 1-2 текстами.

Достаточно много ошибок допускали дети-логопаты при толковании слов. Приведём некоторые из них:

1. Летопись – это когда один человек исправляет то, что написал другой; – стих.
2. Источник – это истина.
3. Система – то, о чём думает мозг.
4. Фехтование – это танец с ленточками.
5. Преамбула – это традиция.
6. Общеизвестные – это когда призывают в армию или на конкурс.
7. Суверенная – вера в одного Бога.
8. Слажено работать – очень тяжело.
9. Эпоха – это время, когда жили динозавры.
10. Промышленность – значит мыслить; – точно думать, быть хитрым.
11. Геология изучает космос.
12. Университет – это место, где готовятся к поступлению в институт после 9 класса.

Сравнивая результаты двух групп, можно увидеть, что понимание текстов детьми с речевыми нарушениями гораздо ниже понимания этих же текстов детьми в норме. При таком результате можно говорить о недостаточном уровне сформированности научной лексики и сделать вывод о сложностях в усвоении школьной программы такими детьми.

При рассмотрении ответов детей контрольной группы по каждому тексту, можно увидеть, что процент верных ответов достаточно высок (рис. 1).

Тексты по обществознанию содержали значительное количество правовой лексики (например, «преамбула», «права», «общеизвестные», «суверенная», «референдум»), они оказались самыми сложными для по-

нимания. Тем не менее, дети контрольной группы справились более чем с половиной предложенных для толкования слов.

Текст, взятый из учебника «Физическая культура» по теме «Центральная нервная система», несмотря на наличие специфической лексики (например, «центральная нервная система», «сигналы к мозгу», «раздражение», «соответствующие органы») показал большой процент правильных ответов.

Тексты по истории и музыке также показали высокий процент понимания специальных слов детьми в норме.

Исходя из этого, можно говорить о достаточном уровне понимания научных текстов учащимися начальной школы без речевых нарушений.

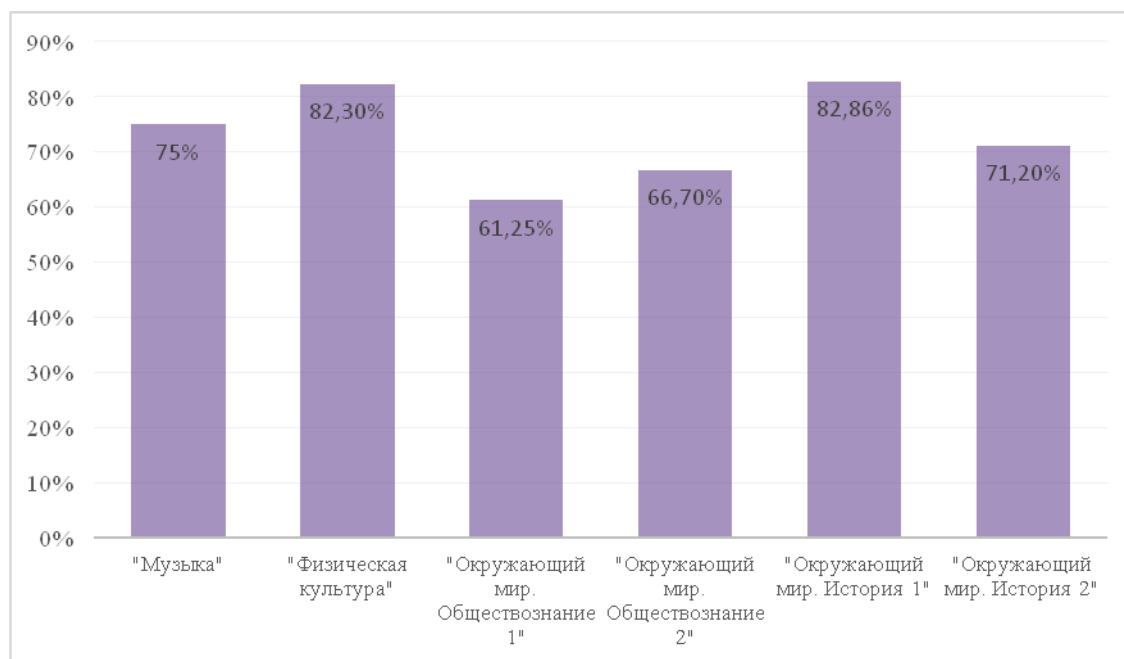


Рис. 1. Результаты понимания научных текстов детьми в норме

Средний процент неверных ответов детей-логопатов по тем же текстам составил 58%, что значительно уступает результатам детей в норме (рис. 2).

Текст из учебника «Музыка» не содержал специфических терминов, но показал при опросе менее половины верных ответов. Наибольшее затруднение в толковании вызвали слова «летопись», «обряды», «напевы».

Текст, взятый из учебника «Физическая культура», показал немного больше половины верных ответов за счёт того, что в тексте объяснялась новая тема. Неверно были поняты, например, такие слова, как «реакция», «раздражение» и «синхронно».

Большой процент неправильных ответов детей был у первого текста по обществознанию, содержащего выдержку из Преамбулы Конституции. Слова «преамбула», «равноправие», «суверенная» «незыблемость» и «демократия» не были поняты ни одним ребёнком.

Наименьший процент понимания показал второй текст по обществознанию, в котором заключался вывод по пройденной главе и содержал специфические понятия. Дети не смогли дать толкование терминам «республика», «референдум», «государственная дума».

Первый текст по истории был посвящён археологии. В нём слова не вызвали сильных затруднений, но трактовки понятий «формы человеческой культуры» и «учения мировых религий» в целом, а не по отдельным словам, было для детей затруднительно.

Во втором тексте по истории говорилось о вкладе Ломоносова в науку. Дети неправильно истолковали или не дали определений вовсе словам «география», «геология» и «экспедиция».

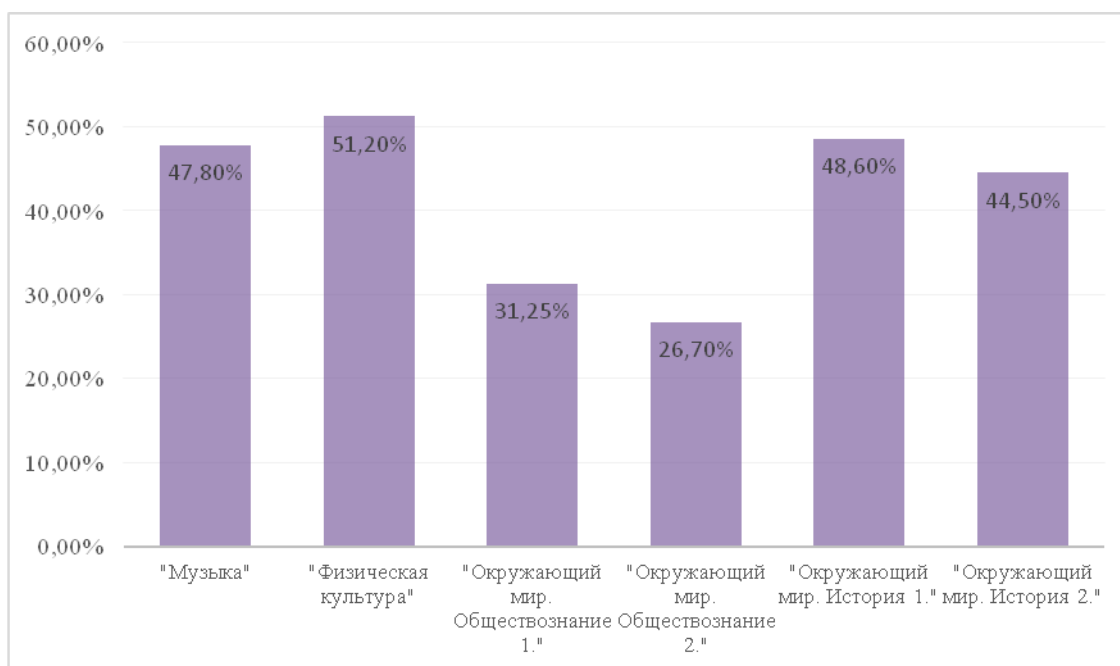


Рис. 2. Результаты понимания научных текстов детьми-логопатами

Итак, большое количество непонятых детьми слов по основным школьным предметам, такими как история и обществознание, позволяет говорить, что проблемы с обучением будут у детей с речевыми нарушениями и в дальнейшем.

Анализ учебников показал, что большинство предложенных детям для толкования слов не встречались им до этого в других текстах учебника и никак не объясняются в последующих. При этом некоторые слова не соответствовали актуальному уровню знаний детей, что усложняло понимание текстов.

Четвёртый класс считается важной вехой в развитии школьника, так как дети к его окончанию должны овладеть таким уровнем знаний и представлений о мире, что бы они послужили основой для дальнейшего обучения. Результаты исследования детей с речевыми нарушениями показали критический уровень понимания ими научных текстов, далеко не достаточный для полноценного овладения школьной программой и усвоения новых знаний на уроках, где активно используется научная лексика. В свете современных тенденций образования эта проблема требует большего внимания и изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова, Т.А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней. / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Школьный логопед. – 2014. – №1(4). – С.31 – 43.
2. Артемьева Т.В., Салахова Г.М. Понимание учебного текста детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития. // Сборник тезисов 3-й Всероссийской интернет – конференции «Грани науки 2014», 2014.
3. Знаков В.В. Психология понимания. Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
4. Карачевцева, И. Н. (2012). Организация работы по формированию понимания читаемого текста с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, в условиях общеобразовательной школы. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, (133), 267-272.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального образования от 06.10.2009 № 373 // Министерства образования и науки Российской Федерации. 2009 г.

Раздел II. Филология

Н.В. Гукалова

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ТЕКСТОВОЙ ЭМОТИВНОСТИ В РОМАНАХ В. ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ» И «ВОЛНЫ»

Аннотация. Статья посвящена анализу механизмов реализации категории текстовой эмотивности в художественном типе коммуникации. Материалом для исследования послужили романы В. Вулф «Миссис Дэллоуэй» и «Волны». Автор конкретизирует понятие категории текстовой эмотивности, сформулированной в русле концепции лингвистической эмотивности, и проводит лингвостилистический и интерпретационный анализ фрагментов текста, отличающихся максимальной плотностью эмотивов, с целью выявить основные стилистические доминанты текста романа. Результатом исследования является вывод о том, что основополагающую роль в формировании эмотивности текста играет интеграция разноуровневых лингвостилистических средств, среди которых наиболее значимы и частотны лексические и лексико-синтаксические.

Ключевые слова: текстовая эмотивность, эмотивность, модернизм, Вирджиния Вулф, текст, стилистический анализ, лингвостилистические средства.

N. V. Gukalova

LIGUOSTYLISTIC WAYS TO EMPLOY THE CATEGORY OF TEXT EMOTIVITY IN V. WOOLFE'S NOVELS "THE WAVES" AND "MRS. DALLOWAY"

Abstract. This research is devoted to specific details of realization the category of textual emotiveness in belles-lettres style on material. The material is two novels "The Waves" and "Mrs. Dalloway" by V. Woolf. The author of the article clarifies the definition of the category of emotiveness and textual emotiveness which was articulated in terms of the linguistic concept of emotiveness and makes the linguistic analyses of a few abstract of the text, which distinguishes itself by density of "emotives". The main concern is to identify the most important style characteristics of the novel. The result of study is the justifying the conclusion that the fundamental role in realization of the category of textual emotiveness is belongs to the integration of stylistic devised of lexical and syntactical levels as the most frequent ones.

Key words: emotivity, emotiveness, modernism, Virginia Woolf, text, stylistic analyses, stylistic devises.

В отечественной лингвистике исследования в области изучения эмотивности, как категории присущей тексту, начались относительно недавно, поэтому статус категории текстовой эмотивности пока что остается неопределенным, а механизмы вербализации эмоции на уровне текста являются, по сути, малоизученными в филологической науке.

Стоит отметить, что наличие достаточно большого количества терминов, которые синонимичны или дублируют друг друга, значительно усложняет определение понятия текстовой эмотивности. Это такие понятия как: эмоционально-экспрессивная окраска (нагрузка) текста, эмоциональный план текста, эмотивное пространство текста, эмоциональный фон, эмотивные смысла текста и т. д.

Опираясь на само понятие «эмотивность», которое определяется как «лингвистический аспект категории эмоциональности», т.е. «лингвистическое выражение эмоций» [5, 234], представители Волгоградской школы эмотивной лингвистики – В. И. Шаховский и С. В. Ионова, рассматривают текстовую эмотивность как функционально-семантическую категорию, и считают, что ее реализация «служит для внешней трансляции эмоционального состояния языковой личности, но не для его эвокации у реципиента» [1, 182]. Одной из основных характеристик категории текстовой эмотивности является «плотность эмотивов» [4, 207]. О.Е. Филимонова под «эмотивностью текста» понимает «полистанную категорию, отражающую реальную или вымышленную ситуацию, в которой субъект испытывает какое-либо чувство» [3, 73].

Обратим внимание и на то, что специфика реализации категории текстовой эмотивности в различных функциональных стилях и видах коммуникации представляет собой отдельную проблему, поскольку для каждого функционального типа она может в определенной степени варьироваться, хотя ранее признавалось, что лишь данная категория присуща лишь текстам художественного типа коммуникации [2, 96].

Глубинные эмоции автора (адресанта) получают выражение с помощью формальных признаков, способных транслировать практически всю палитру чувств адресату, в наибольшей степени это проявляется в текстах художественных произведений.

Проведя анализ различных подходов к определению объекта и содержания категории текстовой эмотивности в научной литературе, мы пришли к выводу о том, что в настоящее время рассмотрение данной категории с точки зрения ее функционально-семантической направленности выглядит наиболее приемлемой и обоснованной. Такие категории как: эмотивный фон текста, эмотивная окраска, эмотивная тональность

используются зачастую как тождественные не только по отношению друг к другу, но и как категории текстовой эмотивности, либо рассматриваются в качестве ее компонентов.

Говоря непосредственно о категории текстовой эмотивности, констатируем, что чем более выражен заряд эмотивной прагматики, которая находит отражение на всех, без исключения, уровнях языка, тем более эмотивен текст.

Касаясь вопроса о самом тексте, надо отметить, что отрезки эмотивного текста преимущественно принадлежат тем фрагментам романа, где детально описываются чувства персонажей, отражаются их эмоции с помощью лингвостилистических приемов различных уровней.

Мы убеждены, что для адекватной интерпретации и понимания тех механизмов, с помощью которых автор воздействует на читателя, необходимо рассматривать весь конкретный отрывок в комплексе, так как в формировании эмоционального фона текста значимы все его мельчайшие элементы, релевантным является выделение и определение роли каждого из эмотивов.

Материалом исследования послужили два романа великого писателя-модерниста – В. Вулф «Миссис Дэллоуэй» и «Волны». Следует отметить, что В. Вулф была одной из тех писателей, кто пытался передать хрупкий и непредсказуемый в своей переменчивости внутренний мир человека, описать то, о чем он думает, о чем переживает, оставшись один на один с самим собой, она раскрывает те чувства, которые не только выражает человек, но и те, которые он хотел бы скрыть.

Рассмотрим специфику реализации эмотивности в тексте на фонетическом уровне. Звуковая сторона речи, не являясь столь же информативной как синтаксическая или лексическая, занимает, вместе с тем, весьма специфическое положение в реализации категории эмотивности. Авторские фонетические средства: ономапоэя и другие эвфонические средства придают тексту не только экспрессивность, но и формируют особые эстетические качества текста.

Образы персонажей воссоздаются целым комплексом различных фонетических средств выразительности. Для текстов романов свойственна лейтмотивность и частое чередование сочетаний звуков, которые создают особую звуковую картину.

В. Вулф в обоих романах использует аналогичные приемы инструментовки текста, в первую очередь – аллитерацию и ассонанс. Приведем пример из романа «Волны»:

“In the garden the birds that had sung erratically and spasmodically in the dawn on that tree, on that bush, now sang together in chorus, shrill and sharp; now together, as if conscious of companionship, now alone as if to the pale blue sky. They swerved, all in the one flight, when the black cat moved among the bushes, when the cook threw cinders on the ash heap and startled them. Fear was in their song, and apprehension of pain, and joy to be snatched quickly now at this instant. Also they sang emulously in the clear morning air, swerving high over the elm tree, singing together as they chased each other, escaping, pursuing, pecking each other as they turned high in the air. And then tiring of pursuit and flight, lovelily they came descending, delicately declining, dropped down and sat silent on the tree, on the wall, with their bright eyes glancing, and their heads turned this way, that way; aware, awake; intensely conscious of one thing, one object in particularly.” [7, p. 53].

Эвфония в самом начале фрагмента строится на основе повтора целых звуко сочетаний, преобладании определенных гласных и согласных звуков. Следует обратить внимание на преобладание в звуковой ткани текста кратких звуков: открытого звука [æ] и нейтрального [ə], а также на их чередование в пределах всего фрагмента. Наиболее ярко данные явления видны в аллитерированном повторе согласного [d] в конце отрывка: *“they came descending, delicately declining, dropped down”*, и ассонансном повторе: *“their heads turned this way, that way; aware, awake”* – [weɪ]; [ə' weə], [ə' weɪk], в сочетании обстоятельственных оборотов, синтаксических параллелей и повторе на конце нескольких слов звука [ŋ]: *“as they chased each other, escaping, pursuing, pecking each other as they turned high in the air”*.

Кроме того, текстам романов свойственна ритмизация, которая строится на включении некоторых элементов стихотворной формы, и опирается на единообразие в строении синтаксических комплексов, наличие большого числа однородных членов предложения, интонационных параллелизмов, созданных посредством инверсии и экспрессивной пунктуации. В этой связи особо стоит выделить стилистическую особенность творчества В. Вулф: обилие парцелированных конструкций, обособляемых точкой с запятой, повторы слов и звуков (аллитерация и ассонанс).

Отметим: в романе «Волны» наибольшей выразительностью и насыщенностью фонетических стилистических средств обладают лирические отступления, находящиеся перед каждым новым, композиционно значимым отрезком повествования романа.

“As if there were waves of darkness in the air, darkness moved on, covering houses, hills, trees, as waves of water wash round the sides of some sunken ship. Darkness washed down streets, eddying round single figures, engulfing them; blotting out couples clasped under the showery darkness of elm trees in full summer foliage.” [7, p. 168].

В приведенном отрывке мы также обнаруживаем лексический повтор важного для создания образности и эмотивности текста слова *“darkness”*, а также повтор аллитерированных [s] и [w] *“...as waves of water wash round the sides of some sunken ship.”*, *“Darkness washed down streets...”*

Рассмотрим также пример из романа В. Вулф «Миссис Дэллоуэй», в котором эвфония текста, в целом, строится на тех же самых принципах, что и в отрывках, проанализированных выше:

“He lay back in his chair, exhausted but upheld. He lay resting, waiting, before he again interrupted, with effort, with agony, to mankind. He lay very high, on the back of the world. The earth thrilled beneath him. Red flowers grew through his flesh; their stiff leafs rustles by his head. Music began changing against the rock up here.” [6, p. 76].

Здесь вновь проявляется звуковая леммотивность повествования, косвенное звукоподражание. Аллитерация звуков [f] и его чередование с звуком [r] в предложении: *“Red flowers grew through his flesh; their stiff leafs rustles”* воспринимается во второй его части как шорох увядшей листвы. В предшествующем предложении: *“The earth thrilled beneath him.”* также заметно чередование звонкого и глухого согласных [ð] и [θ].

В целом, все рассмотренные нами фрагменты характеризуется высокой плотностью эмотивного ряда, наличием в определенных отрезках повествования фонетических доминант, слоговых и звуковых повторов.

Особое место в реализации категории эмотивности в тексте занимают лексические и синтаксические приемы. Рассмотрим пример из романа «Миссис Дэллоуэй»:

“She had a perpetual sense, as she watched the taxicabs, of being out, out, far out to sea and alone; she always had the feeling that it was very, very dangerous to live even one day” [6, p.11].

Как и предыдущих фрагментах текстов достаточно частотны лексические повторы, которые передают настроение персонажа и высокую степень экспрессии: *“of being out, out, far out”*, *“very, very dangerous to live”*.

Приведем следующий пример:

“Year in year out she wore that coat; she perspired; she was never in the room five minutes without making you feel her superiority, your inferiority; how poor she was; how rich you were; how she lived in a slum without a cushion or a bed or a rug or whatever it might be, all her soul rusted with that grievance sticking in it, her dismissal from school during the War – poor, embittered, unfortunate creature!” [6, p. 14].

В данном примере особо следует отметить пунктуацию В. Вулф, а именно: частое использование точки с запятой. Очевидно, что с помощью этого знака препинания, писательница добивается: во-первых, выражения особенностей протекания «потока» мыслей, а во-вторых, это придает тексту чрезвычайную выразительность. Так, точкой с запятой обычно автором выделяются и обособливаются интонационно самостоятельные отрезки речи персонажа. Таким образом, данный знак пунктуации становится знаком, функционирующим в парцелированной конструкции.

Кроме того, экспрессию отрывку придает: сдвоенная антитеза: *“without making you feel her superiority, your inferiority”*, *“how poor she was; how rich you were”*; полисиндетон, в комплексе с восклицанием, которым оканчивается предложение: *“poor, embittered, unfortunate creature!”*; параллельные синтаксические конструкции: *“without a cushion or a bed or a rug or whatever it might be”*, единоначалие: *“she perspired; she was never...”*, а на лексическом уровне – эпитет *“all her soul rusted”*.

Рассмотрим аналогичный пример:

“I detest the smugness of the whole affair, he thought; Richard’s doing, not Clarissa’s; save that she married him. (Here Lucy came into the room, carrying silver, more silver, but charming, slender, graceful she looked, he thought, as she stooped to put it down.) And this has been going on all the time! He thought; week after week; Clarissa’s life; while I – he thought; and at once everything seemed to radiate from him; journeys; rides; quarrels; adventures; bridge parties; love affairs; work; work, work! ...” [6, p. 49].

В очередной раз следует отметить специфику употребления экспрессивной пунктуации автором. Мы полагаем, что с помощью точки с запятой передается обрывочность внутренней речи. Выражение «потока сознания» свойственно модернистской литературе, представителем которой является В. Вульф. Данный авторский прием позволяет более наглядно показать внутренние психологические процессы, протекающие в душах героев ее произведений.

Английский писатель, Дж. Джойс, использовал иные средства передачи «потока сознания», включая даже полное отсутствие пунктуации в тексте, образец которого мы видим в последней главе романа «Улисс».

Весьма интересна роль запятой в перечислении в заключительной части предложения: *“and at once everything seemed to radiate from him; journeys; rides; quarrels; adventures; bridge parties; love affairs; work; work, work! ...”* каждое слово из данного ряда знаменует собой отдельную мысль, сопровождаемую переживаниями и наполненную определенными эмоциями. При этом, два последние слова должны быть произнесены или прочитаны в более быстром темпе, с завершающим интонационный отрезок восклицанием.

Кроме того, фрагмент наполнен еще и синтаксическими и лексическими средствами экспрессивности, в частности это – инверсией, в сочетании с асиндетоном *“...but charming, slender, graceful she looked, he thought, as she stooped to put it down”*

Инверсия, бесспорно, является одной из доминант, формирующих эмотивность фразы и текста в целом, позволяющая придать особую выразительность высказыванию. Например:

"There it was coming over the trees, letting out with smoke from behind, which curled and twisted, actually writing something! making letters in the sky! Everyone looked up.

"Dropping dead down, the aeroplane soared straight up, curved in a loop, raced, sank, rose, and whatever it did, whatever it went, out fluttered behind it a thick ruffled bar of white smoke which curled and wreathed upon the sky in letters. But what letters? A G was it? an E, then an L?" [6, p. 23].

Автор пытается передать неподдельный восторг персонажа, он этого добивается, в первую очередь, с помощью измененного порядка слов предложений, выдвигая конструкцию *"Dropping dead down..."* в начало предложения, акцентируя тем самым внимание читателя на самом действии. Отрывок начинается с использованием вводной конструкции *"there"* для описания неожиданного появления самолета в небе.

Безусловно, динамику описанию придает перечисление: *"the aeroplane soared straight up, curved in a loop, raced, sank, rose"* в связке с синтаксической конструкцией: *"and whatever it did, whatever it went"*.

В отрывке мы также можем выделить череду риторические восклицаний: *"actually writing something! making letters in the sky!"*, что исходя из анализа предыдущих примеров, является вполне типичным для исследуемых текстов, более того, может считаться основной чертой сложившегося метастиля.

Последующие риторические вопросы призваны диалогизировать несобственно прямую речь персонажа и сделать ее более естественной. Мы видим подтверждение этому в романе «Миссис Дэллоуэй»:

"But what was she dreaming as she looked into Hatchard's shop window? What was she trying to recover? What image of white dawn in the country, as she read in the book spread open?" [6, p. 55].

Риторические три вопроса, представленные в виде потока сознания, завершают отрывок. Постановка вопросов является оригинальным авторским конструктом, они обращены скорее к читателю, нежели персонажу.

Эмоциональный накал, таким образом, все время возрастает, что придает данному фрагменту некую интонационную градацию.

Другой особенностью романа В. Вулф «Волны», является, кроме уже выявленных закономерностей строения ритмомелодической структуры текста, наличие перед каждой из глав лирических отступлений, описывающих движение солнца от рассвета до заката и пейзажа береговой линии и моря, аллегорически отражающих развертывание сюжета произведения.

Что касается особенностей употребления тропов и, в целом, стиля двух художественных произведений, то они имеют, несомненно, множество близких черт.

Рассмотрим несколько примеров:

"The hour is still distant, but I feel already those harbingers, those outriders, figures of one's friends in absence. I see Louse, stone-curved, sculpturesque; Neville, scissor-cutting, exact; Susan with eyes like lumps of crystal; Jinny dancing like a flame, febrile, hot, over dry earth; Rhoda the nymph of the fountain always wet. These are fantastic pictures – these are figments in absence, grotesque, dropsical, vanishing at the first touch of the toe of a real boot." [7, p.84]

В приведенном отрывке встречается одно из любимых средств В. Вулф – парцелляция, пунктуационно выделенная с помощью точки с запятой. Употребление парцелляции является отличительной чертой идиостиля писательницы.

В качестве экспрессивной пунктуации автором используется также еще один знак препинания – тире, призванное в предложении: *"These are fantastic pictures – these are figments...these visions..."* передать характер интонационного оформления внутренней речи персонажа, которое выглядит в такой форме гораздо резче и динамичней. Кроме того, для большей выразительности автор прибегает к использованию синтаксического повтора с последующим асиндетоном: *"in absence, grotesque, dropsical, vanishing in..."*.

На лексико-синтаксическом уровне данный отрывок наполнен эпитетами, которые главная героиня использует при описании других персонажей: *"stone-curved, sculpturesque"*, *"scissor-cutting, exact"*, несколькими сравнениями в сочетании с: *"Susan with eyes like lumps of crystal"*, *"Jinny dancing like a flame, febrile, hot, over dry earth"*, он также содержит метафору: *"Rhoda the nymph of the fountain"*, все это придает особую изящность, стилистическую изысканность тексту.

Как уже установлено, синтаксические параллели и анафора являются, без сомнения, маркером эмотивности текста, не исключением является и текст романа «Волны». Мы могли бы привести большое количество примеров, на это указывающих, но мы ограничимся лишь одним:

"But I'm pale; I am neat, and my knicker-bockers are drawn together by a belt with a brass snake. I know the lesson by heart. I know more than they will ever know. I know my cases and my genders; I could everything in the world if I wished." [7, p.14].

В четвертом предложении фрагмента нами выявлен анадиплосис: *"I know more than they will ever know. I know..."* и неизменно присутствующая в текстах В. Вулф экспрессивная пунктуация.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что основополагающую роль в формировании эмотивности текстов романов В. Вулф «Волны» и «Миссис Дэллоуэй» играет интеграция разноуровневых лингвостилистических средств, обладающих высоким воздействующим и текстообразующим потенциалом.

Основным критерием интенсивности выражения категории эмотивности является плотность использования эмотивов в тексте. Текстовая эмотивность находит свое выражение в интеграции различных стили-

стических элементов, создающих некую сеть, обеспечивающих когезию повествования и самого текста романа. Кроме того, следует подчеркнуть: эмотивный текст представляет собой нечто значительно больше, чем описание эмоций с использованием различных стилистических средств.

Значимую роль в реализации категории текстовой эмотивности играет использование автором в структуре художественного текста внутренней и несобственно-прямой речи персонажа.

Экспрессивный текст содержит множество лексических и синтаксических средств, среди которых наиболее частотны: асиндетон, полисиндетон, измененный порядок слов, риторические фигуры речи, лексические повторы и параллельные синтаксические конструкции.

Важно также заметить и то, что уже сам выбор точки фокализации (повествования от третьего лица), а также использование в тексте техники «потока сознания» предполагает детальное описание чувственного мира героя. Эмотивная внутренняя речь в тексте модернистского романа контрастирует с более скупой, максимально предметной и стилистически нейтральной прямой речью персонажей.

В целом, эмотивный аспект текста смещен в сторону внутренней речи литературных героев и приближен к специфике устной формы коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ионова, С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / С. В. Ионова. – Волгоград, 1998. – 23 с.
2. Нашхоева, М.Р. Лингвистическая концепция эмоций и эмотивности текста // Вестник ЮУрГУ, Серия «Лингвистика». - 2011. №1. – С. 95- 98.
3. Филимонова, О.Е. Эмоциология текста: анализ репрезентации эмоции в английском тексте: Учеб. пособие. – Спб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 448 с.
4. Шаховский, В. И. О переводимости эмотивных смыслов художественного текста. – М.: ИЯ РАН, 1997. – С. 11 - 29.
5. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоции. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Woolf V. Mrs. Dalloway, Moscow: T8, 2016. – 213 p.
7. Woolf V. The Waves, Moscow: T8, 2016. – 212 p.

Ю. М. Демонова, Н. В. Гукалова

О СООТНОШЕНИИ ЭМОТИВНОГО И КОГНИТИВНОГО АСПЕКТОВ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы отношения эмоции и когниции в структуре языка и речи как центрального вопроса когнитивной и эмотивной лингвистики. В работе подтверждается право эмоции быть объектом лингвистических исследований. Авторы дают характеристику основным подходам, сложившимся в языкознании. Делается вывод о том, что на данный момент в отечественной филологии эмоция и когниция рассматриваются как нерасторжимые компоненты в языке.

Ключевые слова: эмоция, когниция, категория эмотивности, эмотиология, когнитивная лингвистика.

Yu. M. Demonova, N. V. Gukalova

ON THE CORRELATION OF EMOTIVE AND COGNITIVE ASPECTS IN LANGUAGE AND SPEECH

Abstract. The paper deals with the analysis of correlation of two main categories in the linguistic concept of emotions – cognition and emotion as two sides of language. The authors are pointing out that this problem is essential for emotiology and cognitive linguistics, trying to give an overview of various approaches in philology and makes conclusion that today the category of cognition and emotion are considering by scientist as inseparable parts in language and speech.

Key words: emotion, cognition, the category of emotivity, emotiology, cognitive linguistics, emotive approach.

Термин «эмотиология» вошел в научный дискурс относительно недавно. В результате антропоцентрического поворота в науке, когда объектом исследования лингвистики стал человек и его эмоции, появилось новое направление в языкознании – лингвистическая теория эмоций.

Ученые долгое время полагали, что изучать нужно только ту составляющую языка и речи, которая несет в себе информацию объективного характера, поскольку основной функцией языка является именно передача информации, соответственно не признавался статус эмоции в качестве объекта филологии. Вследствие ряда открытий в области психологии, связанных с изучением эмоционального и интеллектуального в структуре мышления человека, ситуация изменилась и в филологии, при том, кардинальным образом. Тезис о том, что на уровне языка эмоции входят в структуру языка и трансформируются в эмотивность, стал аксиомой. В данной области успешно ведется множество исследований. Одним словом – эмоции крепко вошли в сферу изучения языкознания.

Вероятно, наиболее важным и, в то же время, спорным, с точки зрения признания за эмоцией права быть объектом лингвистики, был вопрос о соотношении эмотивного и когнитивного в языке и речи, о существенности оказываемого влияния эмоций на вербальные формы выражения мыслей. На сегодняшний день для многих исследователей является очевидной возможность, и даже необходимость, изучения эмоций в языке, хотя не так давно эта возможность напрочь отвергалась, и эмоции в течение долгих лет находились на периферии научного знания. Считалось, что эмоции оказывают лишь деструктивное влияние на когнитивные процессы [5, 215], а язык как когнитивная подсистема полностью опосредован от чувств.

Сейчас такая позиция вызывает удивление, однако фактор эмотивности речи зачастую так и остается вне рассмотрения когнитивного подхода в лингвистике. Противопоставление разума чувствам традиционно считается предметом разного рода философских рассуждений, дихотомия инстинктивного и рационального имеет достаточно глубокие основания, и с таким утверждением, кажется, невозможно спорить.

Но, в действительности, такая постановка вопроса уже является неприемлемой для современной филологии. Согласно новейшим исследованиям в данной области, положение о том, что эмоции являются мотивационным базисом речевой деятельности и даже мышления, не вызывает сомнения.

Тезис Э. Сепира о том, что эмоция не входит в семантику слова, нашло множество приверженцев среди советских филологов.

В. А. Звегинцев утверждал, что при анализе «связанных со словом эмоционально-экспрессивных моментов как элементов значения слова происходит смещение объективных и субъективных планов», а также «подобные добавочные экспрессивно-эмоциональные «созначения» не могут быть поставлены в один ряд с тем предметно-логическим содержанием слова, которое фиксируется его значением, не могут входить составным элементом в значение слова, поскольку эти «созначения» не являются объективными в языковом плане явлениями» [8, 170-171].

Н. М. Разинкина и Е.Ф. Тарасов опровергают это положение, аргументируя тем, что в сферу эмоциональной выразительности включены чувства, связанные с отношениями коммуникантов, которые социализированы. Социализация чувств обусловлена тем, что каждый член социума несет в себе определенный психический уклад и проявляет эмоции в форме, характерной только для конкретного общества. Следовательно, субъективными качества языка являются только по своему происхождению, с точки зрения их психологического генезиса, но в реальной действительности они существуют как объективные свойства языковых знаков. Мы имеем право утверждать, что в самом языке, а не только в психологии говорящих и пишущих, существует объективная эмоциональность [12; 16].

Две изложенные точки зрения разделяют порядка десяти лет, что свидетельствует об определенном качественном сдвиге в изучении рассматриваемой проблемы. Кроме того, обратим внимание на то, что первая существовала неизбежно многие десятки лет, если не сотни.

Анализируя познавательные и эмоциональные процессы, психологам Л.С. Выгодскому, С.Л. Рубинштейну, А.Н. Леонтьеву удалось доказать ошибочность опосредованности эмоциональной сферы от сферы мышления. В трудах Л. С. Выготского аргументировано утверждается о единстве интеллекта и аффекта [6, 157-159]. С. Л. Рубинштейн доказывает, что мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального [13, 161].

По мнению А. Н. Леонтьева, мышление имеет эмоциональную (аффективную) регуляцию [10]. О. К. Тихомиров пишет о том, что эмоции, аффекты и чувства, т. е. любые эмоциональные явления сопряжены с интеллектуальной деятельностью, и, наоборот, для эффективной мыслительной деятельности нужна эмоциональная активизация [17]. Исследования Н. В. Витт убеждают в существовании эмоциональной регуляции речевой деятельности [3]. В отечественной психологии, опережая развитие науки за рубежом, в результате переосмысления, детального анализа и экспериментальных исследований влияния эмоций на когнитивную и речевую деятельность, был выделен особый тип мышления – эмоциональное мышление (см. И. А. Васильев, В. Л. Прилужный, О. К. Тихомиров), что в очередной раз доказывает: эмоции включены в когнитивные структуры и сознание и сопряжены с ментальными процессами.

Взаимосвязь когниции и эмоций подробно описывается в когнитивной и коммуникативной теории эмоций. Филологи, придерживающиеся в своих исследованиях таких методологических принципов, считают, что эмотивный компонент является частью системного значения слова: эмотивное значение слова ассоциируется с определенными эмоциональными представлениями, которые сопровождают любое понятие. Сознание человека включает в себя и рациональный и эмоциональный компоненты [21].

Однако единства по тому, какое место занимает этот компонент в семантической структуре слова и является ли его наличие неотъемлемым для всей без исключения лексики, среди ученых пока не найдено. Сегодня при описании эмоционального лексического фонда языка используется достаточно много различных подходов и методов работы с семантической структурой слова, вызванных несогласованностью в подходах рассмотрения природы эмоций в рамках семантической структуры слова.

Целый ряд ученых заявляет о потенциальной эмотивности любого слова в языке (Ш. Балли, В.А. Звегинцев, И. И. Квасюк, В. И. Шаховский и др.), последний делает вывод о том, что невозможно выявить число словарных эмотивов в каком-либо языке [22].

Л. Г. Бабенко развивает данную мысль и говорит, что все же можно выделить эмотивы в их словарном значении, то есть в языке, поскольку слова могут не в равной степени сочетаться и вбирать эмотивные смыслы в свою семантику. Следовательно, можно заявить о некоей эмоциональной шкале переходности [1, 11; 7, 51].

Вместе с тем, особого внимания заслуживает вопрос о том, что является первичным – эмоция или когниция?

В целом, в советской и российской филологии эта проблема рассматривается с позиции взаимной связи эмоционального и оценочного компонентов как в семантической структуре лексики, так и в языке. (Вольф Е. М. (2006), Мягкова Е. Ю. (1990, 2000), Телия В. Н. (1996), Шаховский В. И. (1983, 2008)).

Эмотивность имеет коннотативную природу, определяет наличие эмотивного компонента в семантической структуре слова, относящегося не к референту, а к эмоциональной сфере говорящего, другими словами, «сема оценки связана с сущностной стороной обозначаемого объекта, эмотивная – с переживаниями говорящего [14, 176].

По мнению Е.Ю. Мягковой, коннотативный компонент семантики языковой единицы является равноправным (а не вторичным) компонентом ее семантической структуры («мы понимаем и чувствуем одновременно, так как оцениваем и переживаем одновременно с называнием объекта оценки») [11] следовательно, считая, что два компонента не могут быть четко разделены.

Как утверждает Ю.С. Степанов, эмоции представляют собой ментальные системы знаний и оценки, [15] тем самым соглашаясь с К. Изардом в том, что обе системы (эмоциональная и когнитивная) взаимозависимы и модулируют эмотивные состояния и когнитивные процессы [9]. Е.М. Вольф также указывает на то, что в основе эмоции лежит оценка, определенное мнение об объекте [5, 217-219]. Проанализировав употребление эмотивных и ментальных предикатов, автор приходит к мысли о том, что эмоциональных предикатов как таковых не существует в чистом виде. Каждый из них, так или иначе, включается в рациональный элемент [5, 219]. Л. Г. Бабенко подчеркивает нерасторжимость рационального и чувственного, физиологического и эмоционального [1].

Наиболее глубоко и обстоятельно данную проблему рассматривает в своих работах В. И. Шаховский и дает однозначный ответ на поставленный вопрос: «Мы лингвисты-эмотиологи предполагаем: в начале было не Слово, в начале была эмоция, поскольку в основе первичных и вторичных номинаций всегда, с самого начала лежали эмоции человека <...> Ни одного слова не родилось без эмоций человека» [21, 10]. Эмоция обуславливает мышление, а когниция определяет интенсивность и форму проявления, т.е. в данном случае, вербализацию этой эмоции, имея под собой инстинктивное, рефлекторное основание. Кроме того, ученые-психологи достоверно доказали, что эмоция есть мотивационный базис человеческого сознания.

Так, по мнению В.И. Шаховского, определяющим мотивом деятельности человека и его основной характеристикой является эмоциональная доминанта [20, 10]. Эмоции входят во все уровни когнитивных процессов [2]. Мыслительный процесс неразрывно связан с эмоцией: «когниция вызывает эмоции, так как она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, так как они вмещаются во все уровни когнитивных процессов» [21, 31].

Именно сознание декодирует языковое и праязыковое выражение эмоций коммуникантов. В число параязыковых или невербальных средств передачи эмоциональности входят: кинесика, проксимика, фонация, просодия и т.д. [21, 31].

Как известно, сознание человека накапливает знания из полученного социального опыта, действий коммуникантов в различных ситуациях общения. По накопленному в процессе жизни опыта человек уже с самых ранних лет может легко распознать тип эмоции и особенности ее выражения, ее «силу», поскольку, в целом, пути выражения той или иной эмоции носят характер универсальных и могут проявляться на всех уровнях языка. Существуют лишь некоторые отклонения, связанные с различием лингвокультур, социальных норм и исторически сложившихся традиций. Такой подход открывает огромное поле для новых исследований в рамках сравнительной типологии языков.

Другой аргумент, доказывающий необходимость изучения эмоций в лингвистике, сопряжен с тем, что язык эмоционально мотивирован. Согласно биологической концепции языка, язык не является рефлексом на окружающую действительность, а есть врожденный инстинкт, так же как и эмоции. Из этого можно сделать вывод о том, что эмоция не является формой отражения действительности, а является одной из мотивационных систем сознания, поэтому все без исключения речевые акты эмоциональны. А сами эмоции являются довербальными структурами в сознании человека, и только понимание процессов, связанных с выражением эмоциональности языка поможет его более глубокому пониманию [21, 32]. Автор приводит ряд аргументов, раскрывая тезис о довербальности эмоций. Обращаясь к теории эволюции, В. И. Шаховский говорит о том, что формирование человеческого сознания происходит посредством деятельности, мотив которой не может быть беспристрастным, он эмоционален, так как в основе его лежит стремление к успеху в борьбе за выживание. То есть в таком случае, человек не движим разумом, а движим именно эмоциями [21, 33].

В.И. Шаховский подчеркивает неправомерность противопоставления эмоционального интеллектуальному. Он утверждает: «эмоции включены в процесс мышления, что и дает право рассматривать эмоции в системе языка» [21, 67]. В. И. Шаховский, соглашаясь с мнением целой группы ученых (К. Оутли, Дж.

Джонсон-Лэрд, Б. Феррер, Дж. Рассела и Е. Ю. Мягковой), говорит о том, что «эмоции одновременно несут и когнитивную и коммуникативную функцию, при этом, заявляя, что языковое пространство не способно полностью покрыть многомерное эмоциональное пространство Homo sentiens, и поэтому эмоциональная коммуникация между ними осуществляется только с помощью приблизительных номинаций», так как почти вся речевая деятельность человека либо стереотипна, либо креативна, но строится она, даже в последнем случае, все же на основе стереотипов [21, 44]. Автор приводит результаты собственных экспериментов, которые говорят о том, что до осознания логико-предметного значения слова, человек осознает эмоциональный смысл, дифференцирует эмоции, которые вызывает слово – положительные, либо отрицательные. Он также доказывает это доминированием эмоционально-образного мышления у детей, которое позднее уравновешивается рациональным, в зависимости от которого формируется уникальная эмоциональная языковая личность [21, 46].

Данную гипотезу подтверждают исследования Е. Д. Хомской и Н. Я. Батовой. По их мнению, эмоции являются одной из структур мышления так называемого «эмоционального интеллекта человека». Авторы приводят пример из области психиатрии, когда больные афазией затрудняются назвать дескриптивное слово, обозначающее предмет, но легко оперируют эмотивами, описывающими отношение или собственные ощущения [18].

Исследования П.С. Волковой также подтверждают, что во внутреннюю форму языка входят эмоции. Рассмотрение понятия «внутренняя форма языка» как экстралингвистического феномена ей позволило выделить эмотивность в качестве ядра диалектического взаимодействия внешней и внутренней формы языка и обосновать эмотивность условием организованности рефлексии, контролирующей поиск построения новых средств и орудий мышления человека [4, 5].

Интересна также мысль Л. С. Выгодского, который писал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют мысли в ту или иную сторону» [6, 46].

Таким образом, сегодня можно говорить об «эмоциональном повороте» в психологии, психолингвистике и философии, поскольку в последнее время наметились слишком явные тенденции к раскрытию не столько рационального в сознании человека, сколько более скрытой и менее понятной и менее поддающейся описанию ее части.

Исследование языковой эмотивности в процессе ее развития и динамике, т.е. рассмотрение изменений языкового эмотивного кода, позволит сфокусировать внимание на возможностях выявления ее невыраженных ресурсов и на описании перспектив трансформации языковых моделей в меняющихся условиях коммуникации.

Проблема взаимодействия эмоции и когниции, решается, в конечном счете, посредством исследования номинации, дескрипции и экспрессии. Такое изучение дает новые знания о человеческих эмоциях, переопределяющих, вербализующих структуру всех знаний о них [20].

В заключение следует отметить: в настоящее время в науке эмоция и когниция, проявленные в речи и языке, рассматриваются большинством ученых не как автономные структуры, а как интегрированные и нерасторжимые элементы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во: Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
2. Балли, Ш. Французская стилистика. – 2-е изд. стереотип. - М.: Элиториал УРСС, 2001. – 392 с.
3. Витт, Н. В. Эмоциональная регуляция речи: Автореф. дис. ... докт. психол. наук, 19.00.01. М., 1988. – 32 с.
4. Волкова, П. С. Эмотивность как средство интерпретации смысла художественного текста: Дис. ... канд. филол. наук, 10.02.19. Волгоград, 1997. – 21 с.
5. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Ком-Книга, 2006. – 280 с.
6. Выгодский, Л. С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии начала XX века // Вопросы психологии. 1968. - №2. – С. 112-136.
7. Гридин, В. И. К вопросу о систематизации эмоциональной лексики // Переводная и учебная лексикография. Русский язык. М., 1979. – С. 112 – 124.
8. Звегинцев, В. А. Семасиология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 320 с.
9. Изард, К. Эмоции человека. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
11. Мягкова, Е. Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 106 с.
12. Разинкина, Н. М. Стилистика английской научной речи. Элементы эмоционально-субъективной оценки. – М.: Наука, 1972. – 168 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В. К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
14. Солодилова, И. А. К вопросу о соотношении понятий «эмоция» и «когниция» // Вестник Башкирского ун-та. – 2009. Т. 14. - № 4. – С. 172 – 178.
15. Степанов, Ю. С. В трехмерном пространстве языка (Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусств). – М.: Наука, 1985. – 335 с.
16. Тарасов, Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации. / Е. Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 328 с.
17. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 288 с.

18. Хомская, Е. Д.; Батова, Н. Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 180 с.
19. Шаховский, В. И. К теоретической и прикладной лингвистике эмоций // *Philologica*. - 1995.- № 7. – С. 8-12.
20. Шаховский, В. И. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // *Мир лингвистики и коммуникации*. - 2008. – № 10. – С 10-21.
21. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоции. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
22. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 190 с.

Н.М. Ким

КОММУНИКАТИВНО-ВОСПОЛНЯЕМЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П.ЧЕХОВА

Аннотация. Статья посвящена анализу коммуникативно-восполняемых высказываний, функционирующих в текстах произведений А.П.Чехова. Показано, что возможность эстетического восприятия художественного произведения обусловлена в том числе наличием у читателя и писателя фонда общих знаний – пресуппозиций, представляющих собой скрытый смысл, обнаруживаемый на глубинном уровне смысловой структуры высказывания.

Ключевые слова: эксплицитность, имплицитность, пресуппозиция, импликация, коммуникативный смысл, экспрессивность, авторская модальность.

N.M. Kim

COMMUNICATIVE EXCEPTABLE STATEMENTS WITH NUMBERS IN THE TEXTS OF WORKS BY A.P. CHEKHOV

Abstract. The article is devoted to the analysis of communicatively reproducible statements, functioning in the texts of the works of Anton Chekhov. It is shown that the possibility of aesthetic perception of a work of art is caused, among other things, by the presence of a general knowledge fund in the reader and writer - presuppositions, which are a hidden imprint found on the deep level of the sentence structure.

Keywords: explicitness, implicitness, presupposition, implication, communicative meaning, expressiveness, author's modality.

Эстетическое восприятие художественных произведений оказывается возможным при наличии у читателя и писателя фонда общих знаний – пресуппозиций, представляющих собой невербализованный смысл, обнаруживаемый на глубинном уровне смысловой структуры высказывания. В частности, высказывания с именами числительными могут содержать выраженный на поверхностном уровне их структуры денотативно-коммуникативный смысл (при этом числительные реализуют собственно языковые или чисто речевые первичные и вторичные значения) и/или скрытый пресуппозиционный и коммуникативный смысл. В таком случае важными для понимания значения высказывания в полном объеме становятся контекст, ситуация и фоновые знания говорящего и слушающего (писателя и читателя), а высказывание может быть охарактеризовано как «коммуникативно-восполняемое» [3,21].

Эксплицитный коммуникативный смысл высказываний выводится из суммы актуализированных в нем лексических значений слов без учета контекста и пресуппозиций как коммуникативно значимых условий речи. Имена числительные в таких случаях реализуют первичные значения, называя количество, число, порядок предметов при счете, или вторичные адъективные, субстантивные или прономинативные значения.

Если кроме эксплицитного смысла высказывание содержит имплицитный пресуппозиционный смысл, в нем обнаруживаются «следы пресуппозиции» [3, 9].

Количественно-именное словосочетание с числительным при этом выступает в качестве «семантически емкого компонента» [3,28], который отсылает слушающего (читателя) к тем или иным экстралингвистическим или лингвистическим знаниям. При взаимодействии эксплицитного и имплицитного пресуппозиционного смысла в модели умозаключения выраженным оказывается имплицитный коммуникативный смысл.

Экстралингвистические пресуппозиции, обуславливающие в том числе понимание произведений А.П.Чехова, различаются в зависимости от вида знаний, которые они собой представляют, и могут быть разграничены как знания научные, литературные, социальные.

Научные знания характеризуются как знания экстралингвистических фактов, связанные с предметом изучения той или иной науки или специальной области знаний: физики, географии, медицины, техники, математики и т.д.

Количественно-именные словосочетания с числительными выступают в качестве семантически емкого компонента, отсылая читателя к различным историческим представлениям:

1) *В 12-м году Москва тоже горела. Господи ты боже мой! Французы удивлялись («Три сестры»);*

2) *Становые ругаются по-французски с прокурорами, майоры говорят о войне 1868-го года, начальники станций арестовывают, карманные воры ссылаются в каторжные работы, и проч.* («Осколки московской жизни» <35, 24 ноября>).

В первом предложении количественно-именное словосочетание отсылает читателя к представлениям о событиях 1812 года; во втором - к знаниям о том, что в 1868 году началась русско-турецкая война, при этом смысловая структура высказывания обнаруживает скрытый пресуппозиционный смысл.

Сравните с высказыванием, в котором с участием исторических пресуппозиций выражен имплицитный коммуникативный смысл:

Я напомним ему 12 год и партизанскую войну (Письмо А.Н.Плещееву 6.03.1888).

Исторические представления читателей о событиях 1812 года в качестве имплицитного пресуппозиционного смысла выступают в имплицитные отношения с выраженным на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания смыслом (*12 год*), результатом чего является установление скрытого коммуникативного смысла части высказывания «напомним ему о войне 12 года». Экстралингвистические знания при этом сочетаются с лингвистическими пресуппозициями – знаниями языковых моделей метонимического переноса, реализуемых в текстах с именами числительными: год исторического события метонимически обозначает историческое событие.

Тексты произведений А.П.Чехова включают в качестве семантически емких компонентов, отсылающих читателя к литературным представлениям, строки, цитаты, измененные цитаты из произведений других авторов. Литературные знания выступают в качестве скрытого пресуппозиционного смысла высказываний и позволяют читателю осмыслить заложенную автором экспрессию.

В качестве прецедентного текста выступает, в частности, комедия Н.В.Гоголя «Ревизор»:

1) – *Этак раза два в неделю, вечером, скажут тридцать пять тысяч курьеров и объявляют, что завтра княгиня, то есть вы, будете в приюте* («Княгиня»);

2) – *Эва, куда захотел! До твоей Вязьмы и в три года не доскачешь...* («Актёрская гибель»).

В текстах произведений А.П.Чехова обнаруживаются текстовые вкрапления из трагедии Шекспира «Гамлет»:

1) *Встречал я новый год у одного своего старинного приятеля и налился, как сорок тысяч братьев* («Ночь на кладбище»);

2) *В этом мае Леля уже замужем. Муж ее красив, богат, молод, образован, всеми уважаем, но, несмотря на все это, он (совестно сознаться перед поэтическим маем) груб, неотесан и нелеп, как сорок тысяч нелепых братьев* («Дачница»).

Сравнительный оборот представляет собой цитату из трагедии Шекспира «Гамлет» (во втором случае перефразированную). Гамлет говорит брату Офелии Лоренцу, что «любит Офелию, как сорок тысяч братьев любить не могут».

А.П.Чехов использует сравнение Шекспира в контексте со словами *налился, груб, неотесан, нелеп, нелепых* как средство создания комического, эффект которого достигается за счет изменения известного читателю контекста употребления данного сравнения Шекспиром (*любит, любовь*).

Степень восприятия экспрессивности, заложенной писателем при употреблении строк из произведений других авторов, зависит от наличия или отсутствия у читателя соответствующих литературных знаний.

Социальные представления могут быть эксплицированы в тексте:

1) *Премия моя имеет значение, так сказать, духовное. Если глядеть на нее с чиновничьей точки зрения, то она уподобляется Станиславу III степени. Она казенная* (Письмо Линтваревой Е. М., 27 октября 1888.);

2) *Оно [письмо]подействовало на меня, как губернаторский приказ, «выехать из города в 24 часа!»*, т.е. я вдруг почувствовал обязательную потребность *спешишь, скорее выбраться* оттуда, куда забрался (Письмо Григоровичу Д. В.).

В приведенных примерах дана эксплицитная характеристика премии (*она казенная*) и действия губернаторского приказа выехать в 24 часа (*спешишь, скорее выбраться*). Сравнивая свою премию со Станиславом III степени, Чехов указывает основания сравнения – *она казенная*. Во втором высказывании сравнительный оборот *как губернаторский приказ, «выехать из города в 24 часа!»* отсылает читателя к представлениям о соответствующем состоянии, охарактеризованном в посттексте.

Социальные знания могут обнаруживаться и как скрытый пресуппозиционный смысл. Такие представления касаются, например, знаний характеристик возрастных и социальных групп:

1) *Будучи уже студентом четвертого курса, Сергей заболел скоротечною чахоткою* («Палата №6»);

2) *...Талант – это стихийная сила, это ураган, способный обращать в пыль даже камни, а не то что такой пустяк, как убеждения мещан или купцов 2-й гильдии* («Сильные ощущения»).

Так, семантически емкий компонент *купцов второй гильдии* отсылает к представлениям о том, что купеческое сословие делилось на три разряда в зависимости от размера капитала и второй – это средний из трех разрядов. Представления о социальном статусе мещан и купцов второй гильдии позволяют автору вы-

разить, а читателю понять мысль о «силе таланта».

Знания о наградах и званиях входят в смысловую структуру коммуникативно-восполняемых высказываний в текстах произведений А.П.Чехова в качестве скрытого пресуппозиционного смысла:

1) *...Получил орден Святой Анны второй степени...Одна в петлице, две на шее* («Анна на шее»).

Орден Святой Анны 3 степени полагалось носить в петлице фрака на мундире, а 2 степени – на шее. Именно эти знания позволяют слушающему распознать иронию говорящего (жену чеховского героя зовут Анна).

Взаимодействие прямого (*носить на шее*) и фразеологического значения (*сидеть на шее*) создает комический эффект, лежит в основе иронии как скрытого коммуникативного смысла.

Две звезды были знаками отличия высших степеней орденов святого Станислава и святой Анны. Высказывание *Две звезды имею* отсылает современного читателя к соответствующим представлениям, что позволяет понять разницу социальных статусов чеховских героев:

– *Нет, милый мой, поднимай повыше, – сказал толстый. – Я уже до тайного дослужился. Две звезды имею* («Толстый и тонкий»).

Упоминание в приведенном ниже высказывании о генерале с двумя звездами, изображенном на портрете в гостиной, где происходит «объяснение в любви» двух слуг, направлено, как и упоминание ими баронессы, профессора, описание позы «лениво потягивающего дымок дорогой гаванской сигары» Василия Лукича, как называет его героиня, на создание комического эффекта: Василий Лукич оказывается Василием, сигару ему приходится «сунуть в карман», а генерал с двумя звездами оказывается действительно «каким-то» – неизвестным, не имеющим отношения к героям (как и баронесса и профессор):

Становилось темней и темней... Свет, исшедший из камина, слегка освещал пол и одну стену с портретом какого-то генерала с двумя звездами («В гостиной»).

Так имя числительное участвует в реализации авторской мысли о несуществующей и несущественной значимости, когда речь идет о простых и самых важных человеческих чувствах.

Знание законов как имплицитный пресуппозиционный смысл входит в смысловую структуру приведенного ниже высказывания:

– *По тринадцатому тому законов я обязан ехать, и вы имеете право тащить меня за шиворот...* («Враги»).

Тринадцатый том «Свода законов Российской империи» включал в себя и уставы врачевания, в 13-ом из которых говорилось, что «первый долг всякого врача есть: быть человеколюбивым».

Современному читателю может быть неизвестно содержание закона, но упоминание о нем при этом оказывается в общем русле характеристики неопределенности ситуации, описываемой при помощи условных обозначений (*Z-отделения, N-ского, на станции X*):

По его требованию, жандарм садится и пишет: «188 ГОДА ноября 10, я, унтер-офицер Z-отделения N-ского жандармского полицейского управления железных дорог Илья Черед, на основании II статьи закона 19-го мая 1971 года составил сей протокол на станции X, в нижеследующем...* («Холодная кровь»).

Физические и астрономические знания как скрытый пресуппозиционный смысл обнаруживаются в смысловой структуре следующих коммуникативно-восполняемых высказываний:

1) *В вашу старость я верю так же охотно, как в четвертое измерение. Во-первых, Вы еще не стары...* (Письмо А. С. Суворину);

2) *Земля изображала из себя пекло. Послеобеденное солнце жгло с таким усердием, что даже Ремюр, висевший в кабинете акцизного, потерялся: дошел до 35, 8° и в нерешительности остановился...* («Брожение умов»).

Выделенные количественно-именные словосочетания отсылают читателя к представлениям о том, что говорящий не верит в несуществующее четвертое измерение, а названная температура воздуха является значительной. Скрытый коммуникативный смысл первого высказывания, обратный выраженному прямо, эксплицитирован в посттексте: *Вы еще не стары*. Во втором примере происходит взаимодействие текста (лексема *пекло* реализует значение «сильный зной, жара» [4,501]) с подтекстом – с актуализированными в качестве имплицитного пресуппозиционного смысла части высказывания оценочными представлениями читателя о температуре воздуха 35, 8° как о значительной.

Музыкальные представления позволяют читателю более точно воспринимать заложенную в текстах А.П. Чехова иронию:

Одни коты издавали отрывистые звуки, другие выводили залихватские трели, точно по нотам, с восьмыми и шестнадцатыми, третьи тянули длинную, однообразную ноту... («Кот»).

Использование имен числительных *восьмыми, шестнадцатыми* при характеристике «пения» котов оживляет фразеологизированное сравнение *как по нотам*, придавая ему четкость и ясность, а авторской иронии – выраженность.

Имена числительные в качестве индикаторов пресуппозиций могут отсылать читателя произведений А.П. Чехова к религиозным представлениям, например, о том, что 12 евангелий – это служба в Страстной четверг, что седьмая заповедь касается супружеской верности и др.:

1) Дедушка долго бранит меня и с брани переходит на мораль: **седьмая заповедь**, брачные основы и пр. («Весь в дедушку»);

2) В природе число 7 играет такую роль, как любая стихия: **семь смертных грехов**, семь пядей во лбу... («Осколки московской жизни» <25. 23 июня>);

3) – Небось была на **двенадцати** Евангелиях? («Студент»).

В последнем высказывании происходит взаимодействие экстралингвистических и лингвистических представлений, к последним из которых относится знание моделей дискурсивного метонимического переноса, реализуемых, в частности, в текстах с именами числительными [2, 310].

Переносная метонимическая номинация: **была на двенадцати Евангелиях**, прямая – **была на службе, где происходило чтение Страстных Евангелий** (12 чтений по числу часов ночи).

Представления о количестве и содержании библейских заповедей позволяет читателю понять авторскую иронию:

...*Оный член, не желая согрешить против **одинадцатой заповеди** «не зевай!», преступил все остальные* («Осколки московской жизни» <17. 18 февраля>).

Знание суеверий связано с представлениями о том, что число тринадцать, названное соответствующим именем числительным, считается несчастливым:

1) [Треплев]... *Она суеверна, боится 3 свечей, **13 числа*** («Чайка»);

2) *Во-первых, ни одна женщина, как бы она развита ни была, ни за что не начнет печь блины **13-го числа** или **под 13-е**, в понедельник или под понедельник. В эти дни блины не удаются* («Блины»).

В качестве имплицитного пресуппозиционного смысла выступают знания возрастной физиологии и психологии:

1) – *Это ужасно! – говорил он задыхаясь (**несмотря на свои двадцать шесть лет**, он пухл, тяжел и страдает одышкой);*

2) ***Ему было более 25 лет**, но на его круглом, сытом лице еще не показывалась растительность;*

3) – *А хорошо бы их поженить, – тихо сказала директорша...*

– ***Ему давно уже за 40, а ей 30, – пояснила** свою мысль директорша. – Мне кажется, она бы за него пошла* («Человек в футляре»).

Первые два высказывания содержат скрытый пресуппозиционный смысл: в 26 лет человек не должен быть пухл, тяжел и страдать одышкой; в 25 лет у человека на лице уже есть растительность. Высказывание *Ему давно уже за 40, а ей за 30* воспринимается как пояснение мысли, выраженной в предтексте *А хорошо бы их поженить*, в случае актуализации пресуппозиций – представлений о тридцати и сорока годах как времени, когда уже давно пора вступить в брак.

Высказывания, реализующие структурную схему «личное местоимение в форме дательного падежа + количественно-именное словосочетание, обозначающее возраст субъекта, названного личным местоимением», на поверхностном уровне представляют собой сообщения о возрасте субъекта:

– *Вы привыкли видеть меня девочкой! **Мне двадцать лет!*** («Три сестры»). Однако такие высказывания не являются констатацией количества прожитых лет – коммуникативным, предназначенным для общения смыслом оказывается то или оценочное отношение.

Скрытые оценочные представления о возрасте (представления о 20 годах как возрасте в данном случае значительном) вступают в качестве общей посылки в имплицитные отношения с выраженным на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания значением как частной посылкой (*Мне 20 лет!*), результатом оказывается установление коммуникативного оценочного смысла *много*, представляющего собой скрытый вывод силлогизма.

Ср. с экспликацией оценки при обозначении возраста стилистически окрашенной лексемой *молокосос*:

– *Куда, говорит, тебе, **молокососу**, жениться? Ведь тебе и **двадцати лет** еще нет!* («Дурак»).

В высказываниях с именами числительными может быть выражен эксплицитный или имплицитный оценочный смысл *хорошо/плохо*[1].

Если скрытый пресуппозиционный оценочный смысл вступает в имплицитные отношения с выраженным на поверхностном уровне высказывания смыслом, то результатом оказывается установление скрытого коммуникативного смысла:

– *Ну-с, теперь следующий сюрприз! Место на Чухломо-Пошехонской железной дороге! **Десять тысяч жалованья, столько же наградных, работы три часа в месяц, квартира в тринадцать комнат** и проч. ... Кто хочет? Ты, Коля? Бери, милый!* («Елка»).

Данное высказывание содержит три слоя смысла. Оценочный пресуппозиционный смысл (*Десять тысяч жалованья, работы три часа в месяц, тринадцать комнат – это хорошо*) вступает в качестве общей посылки силлогизма в имплицитные отношения с выраженным на поверхностном уровне смыслом (*Десять тысяч жалованья, работы три часа в месяц, тринадцать комнат*), выступающим в роли частной посылки. Следствием оказывается установление имплицитного оценочного смысла *хорошо*. Восприятие же авторской иронии, связанной с выражением обратной оценки, касающейся описанной ситуации, опирается на контекст.

Эстетическое функционирование имен числительных в художественной речи возможно при наличии у современного читателя соответствующих лингвистических и экстралингвистических представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. N. Kim, A. Narushevich. Linguistic Means of Evaluation of Quantity in Texts Containing Numerical Lexemes (Web of Science) Печ. The International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAN-2018) <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001115>.
2. Ким Н.М., Набиева Я.А. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Язык и речь в синхронии и диахронии: материалы пятой Международной науч. конф., посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова, Таганрог, Изд-во Таганрог. института имени А.П. Чехова, 2014. С. 310 – 314.
3. Лисоченко Л.П. Высказывания с имплицитной семантикой. Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1992. – 160 с.
4. Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. – СПб.: 2001. – 960 с.

В.П. Куликов, Н.Т. Арабидзе

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические положения, касающиеся определения понятия «ложных друзей переводчика», критерии их разграничения и отождествления с интернационализмами, а также их классификаций с точки зрения сравнительной лингвистики.

Ключевые слова: сравнительная лингвистика, переводоведение, интернационализмы, ложные друзья переводчика, межъязыковые аналогизмы.

V.P. Kulikov, N.T. Arabidze

THEORETICAL ISSUES IN STUDING "TRANSLATOR'S FALSE FRINDS" IN GERMAN AND RUSSIAN

Abstract. This article deals with the theoretical statements concerning the definition "false friends of the translator", their core, including the criteria for differentiation and identification with internationalisms and the experience of their classifications from the point of comparative linguistics.

Key words: comparative linguistics, translation studies, internationalisms, false friends of translator, interlingua analogs.

Настоящая статья является частью исследования, посвященного изучению «ложных друзей переводчика» в немецком и русском языках. В ней мы, в основном, останавливаемся на выявлении и рассмотрении тех теоретических предпосылок, которые послужат основанием для сбора и обработки практического материала с целью его дальнейшего применения при обучении немецкого языка в средней общеобразовательной школе. К теоретическим предпосылкам в нашей работе мы относим анализ имеющегося терминологического аппарата для обозначения ложных друзей переводчика (в дальнейшем – ЛДП), вопросы отождествления/разграничения ЛДП и «интернационализмов», отнесенность к данному понятию различных семантических классов слов (классификации), аспекты изучения ЛДП. При выявлении теоретических предпосылок мы опирались на работы современных отечественных и зарубежных исследователей.

Известно, что лексическая система любого языка, в том числе, и немецкого, подвержена постоянным изменениям. Одним из факторов изменений в языке являются иноязычные заимствования. Взаимодействие языков, в свою очередь, требует более детального анализа интернационализмов, а именно, той части интернациональной лексики, которая получила обозначение «ложные друзья переводчика». В научной литературе неоднократно отмечается, что ЛДП представляют определенные трудности «в переводческой деятельности, лексикографической работе и преподавании иностранных языков, так как они ассоциируются и отождествляются в двух и более языках, несмотря на различия по содержанию, употреблению или полному несоответствию друг другу» [15, 49]. Следовательно, потребность в изучении ЛДП обусловлена необходимостью (а) изучения иностранных языков и (б) обучения иностранным языкам. Лингвистический аспект направлен на установление близости эквивалентов отдельных единиц, например, в родном и иностранном языке (языках), а методический имеет установку на разработку учебных материалов для преподавания иностранного языка.

Ассоциирование и отождествление определенного класса слов в разных языках наталкивает на мысль, что они имеют в разных языках общую дефиницию. Поэтому, в начале нашей работы мы считаем необходимым кратко остановиться на происхождении и развитии рассматриваемого понятия, его современном толковании.

Термин «ложные друзья переводчика» – (*faux amis du traducteur*) применительно к лексике был введен французскими лингвистами М. Кёсслером и Ж. Дероккиньи в 1928 году в книге «Лжедрузья или подводные камни английского словаря». М. Кёсслер и Ж. Дероккиньи описывали явление «ложных друзей» как бук-

вальный перевод слов по сходству в звучании двух языков [27]. Позже французские термин был заимствован в немецкий и английский языки как "falsche Freunde des Übersetzers» и «false friends of interpreters», однако, системное и широкое изучение подобных межъязыковых соответствий началось именно с работы М. Кесслера и Ж. Дерокини на материале французско-английских и англо-французских параллелей.

Обзор литературы показал, что кроме стандартного, общеупотребительного термина «ложные друзья переводчика», ученые используют следующие обозначения: «псевдоинтернациональная лексика», «псевдоинтернационализмы», «ложные эквиваленты» [2], «ложные аналоги» [4], «межъязыковые аналогизмы», «междуязычные аналогизмы», «псевдоаналогизмы» [25, 26]. Появление таких терминов, как «ложные эквиваленты», «псевдоинтернационализмы», «псевдоинтернациональные слова» не случайно. Они родились в ходе теории отождествления/разграничения их от интернационализмов. Изначально эти понятия отождествлялись в связи с тем, что оба являются следствием заимствования слов из одного языка в другой (другие). Впоследствии причины расхождения рассматриваемой категории слов объяснялись как экстралингвистическими так и лингвистическими факторами. Так, например, по мнению В.Г. Прозорова данная категория слов возникла в результате заимствования одного из значений слова. Или одно слово заимствовалось двумя языками из третьего языка, когда заимствованное слово в каждом из двух имело отличное значение или в процессе заимствования претерпело переосмысление [19]. В.В. Келтуял указывает также на то, что «расхождения в семантических отношениях интернациональных слов в разных языках является неизбежным и естественным явлением», так как это связано с развитием общества. «В каждом языке отдельное слово проходит свой путь семантического развития» [14, 44]. Дальнейший сопоставительный анализ понятий «интернационализмы» и «ЛДП» позволил выявить их взаимопереходный характер. Так, например, Герман Вотьяк и Теа Шиппан отмечают, что в процессе развития слова под влиянием ряда коммуникативных и социально-экономических факторов интернационализмы могут стать ложными друзьями переводчика, а последние приобретают статус интернационализмов [29, 66; 28, 168].

Идея разграничения некоторых терминов принадлежит лингвисту К. Г. М. Готлибу. Автор немецко-русского и русско-немецкого словаря «ложных друзей переводчика» предлагает дифференцировать термины в зависимости от аспектов изучения: лингвистического и переводческого. Учёный считает, что, «если исходить из теории и практики перевода, то наиболее удачным является термин «ложные друзья переводчика», а если рассматривать вопрос с лингвистической точки зрения, более подходящим представляется термин «междуязычная аналогия» для обозначения данного явления, а для обозначения слов со сходным внешним оформлением (звуковым или графическим), но разными значениями» – «междуязычные аналогизмы» [13, 43]. Данная идея послужила для нас основанием для дальнейшего изучения теоретического материала по вопросу определения сути ЛДП. Для этого мы обратились к имеющимся классификациям.

Знакомство с имеющимися классификациями дало возможность определить достаточный уровень изученности материала. Так, авторы научных работ предлагают комплексный анализ ЛДП, как, например, О. А. Агаркова. В работе «Французский язык и «ложные друзья переводчика» автор рассматривает ЛДП в пяти аспектах: семантическом, фразеологическом, стилистическом, формальном и этнографическом [1]. Обширную классификацию славянских ЛДП в русском языке по фонетическому, графическому и семантическому принципам дает Даниель Бунчич [25; 26].

Семантические и стилистические расхождения слов, относящихся к явлению «ЛДП», стали основанием для появления ряда классификаций по семантическому принципу, которые стали традиционными [15, 49]. Например, В.В. Акуленко выделяет межъязыковые категории синонимии, омонимии и паронимии. Под межъязыковыми синонимами подразумеваются слова обоих языков, совпадающие полностью или частично в употреблении и значении; под межъязыковыми омонимами - слова обоих языков, которые совпадают по графической или фонетической оболочке, и имеют разные значения. К межъязыковым паронимам относятся слова обоих языков, не полностью схожие по форме, но способные вызвать ложные ассоциации и отождествления, несмотря на различия в значении [3, 371]. Придерживаясь традиционной классификации ЛДП, М.К. Апетян выделяет три группы слов: межъязыковые омонимы, синонимы и паронимы [4].

В большей или меньшей степени авторы раскрывают особенности той или иной семантической категории. Так, например, К.Г.М. Готлиб, исследуя ложные друзья переводчика в немецком и русском языках, выделяет 4 типа слов, указывая при этом на стилистические расхождения синонимов:

– первый тип включает слова и смысловые варианты, обозначающие различные предметы и явления в двух языках. Так, например, **блик** в русском языке означает *яркий отблеск света*, немецкое слово **Blick** имеет значения: *взгляд, взор, выражение глаз; вид, перспектива*;

– второй тип образуют слова, более-менее похожие по значению, но не совсем совпадающие; немецкое **Artist** «*артист цирка, театра*» содержит меньший объем значений по сравнению с русским **артист** «*актер, певец, музыкант*». Для данного типа в словаре автор использует помету vgl. (сравни);

– третий тип: слова с одинаковым значением, но с различной стилистической окраской или областями применения; например, русское слово **аккурат** употребляется только в просторечии в качестве наречия «*как раз, точно*», в то время как в немецком языке слово **akkurat** стилистически нейтрально и шире по значению. Знаком ^ (приблизительного равенства) обозначен этот тип ЛДП;

– четвертый тип: слова, значения которых перекрываются в обоих языках, но которые могут быть полными противоположностями при употреблении в определенных выражениях и словосочетаниях. В качестве примера автор сравнивает значения слова «**Armatur**». Слову **Armatur** в значении «прибор или приспособление, служащие для регулировки, измерения и запора различных машин, аппаратов и электроустановок или применяемых при монтажных работах» не всегда соответствует русскому эквиваленту **арматура**. Сравним: **handbetätigte Armatur** «арматура, приводимая в действие ручным приводом»; **Armaturenbrett** «приборная доска, пульт»; **Armaturenhaus** «управляющее устройство»; **Armaturenschrank** «шкаф [ящик] для инструментов или оборудования». На этот тип «ложных друзей переводчика» указывает помета vgl* (сравни*) [13].

Сходную классификацию предлагает Л.К. Латышев, выделяя четыре основных типа ЛДП, однако, в особую группу автор вносит названия мер, весов» [17, 79]. Р.Р. Салахова и Л.М. Гиниятуллина останавливаются на описании межъязыковых омонимов на примере татарско-русских параллелей [20]. Проблема изучения межъязыковых омонимов рассмотрена также в работе О.В. Шниповой «Ложные друзья» переводчика в немецком языке». Она различает два основных типа межъязыковых омонимов: омонимы с абсолютно разным набором лексических значений. Их можно спутать лишь по причине созвучия (типичные омонимы), **Angel** (нем.) и *ангел* (рус.); и омонимы, некоторые лексические значения которых совпадают полностью либо частично за счёт наличия общих признаков, позволяющих отнести эти слова с данными значениями к одной сфере употребления. Слово **Kostüm** для немца обозначает только дамский деловой костюм, а в русском *костюм* – и женская, и мужская одежда [23].

Кроме рассмотрения отдельных семантических категорий исследователи изучают ЛДП на уровне ЛДП-сложных слов [13], ЛДП-фразеологизмов. Как отмечает Е.В. Пивоварова, в соответствии с классификациями Д.О. Добровольского и Е. Пириайнен, С.С. Кузьмина, Г. Гизатовой существует три класса межъязыковых идиом ЛДП. «Первый класс – идиомы, включающие разные концептуальные метафоры, например: в идиомах *in den Keller gehen* (нем.) «уменьшаться, падать» (о ценах, акциях) и *naar de kelder gaan* (голланд.) – «гибнуть, портиться»; шкала движения вниз характеризуется разными концептами, а именно, в первом случае движение вниз означает уменьшение в цене, а во втором ухудшение в качестве. Ко второму классу относятся идиомы с разным объемом образов в разных культурах. Так, например, немецкое *in den vier Wänden sein* означает «быть дома, где уютно» с положительной коннотацией, но в других культурах это выражение несет негативную окраску, например, в русском «сидеть дома, быть изолированным» или голландское *rassen de vier muren zinen* означает «сидеть в тюрьме». К третьему классу относят фразеологизмы на основе определенной лексической единицы, семантическое значение которой полностью совпадает в нескольких языках, но в то же время в одном из языков имеет второстепенное значение. Идиома в немецком **kein Herz im Leibe haben** «быть безжалостным» и идиома в английском *to have a heart for smb.* «проявлять симпатию сострадание к кому-либо» схожи, так как концепт «сердце» несет функцию выражения симпатии, но в немецком языке возможна еще одна коннотация «сердца» как выражения смелости»: **sich ein Herz fassen** «со всей отвагой, осмелиться сделать что-либо». Анализируя данные классификации, автор выделяет три класса ЛДП-фразеологизмов. «Полные внутриязыковые паронимы-фразеологизмы имеют небольшие структурно-морфологические различия, которые кардинально отличают их значение, например: *skin a cat* «экономить»; *skin the cat* «выполнять гимнастическое упражнение». К внутриязыковым омонимам автор относит полностью совпадающие по форме фразеологизмы в одном языке, но имеющие разные значения **bite the dust** «кусать пыль», «быть убитым в бою, умереть»; **bite the dust** «кусать пыль», «быть униженным, терпеть поражение». Межъязыковые паронимы имеют похожую структуру и образ в обоих языках, но совершенно отличаются по значению, например, **протягивать руку** «просить милостыню» и **give someone a hand** «протягивать кому-л. руку», «помогать» [18].

О богатом опыте лексикографической обработки ЛДП свидетельствуют не только словари, например, словарь Л.Г.М. Готлиба [13], но и словники, составленные почти всеми авторами в конце научных работ, а также списки слов, имеющиеся в открытом на сайте Language Life [32], в словарях Википедии [33].

Само обозначение лексических единиц как «ЛДП» свидетельствует уже о направлении многих исследований: ЛДП рассматриваются в свете теории перевода, тем самым, работы носят прикладной характер и предназначены для облегчения работы переводчиков. В первую очередь, они рассчитаны на студентов-переводчиков гуманитарных специальностей, например, работы Л.К. Латышева «Технология перевода» [17], Н.Л. Гильченко «Практикум по переводу с немецкого языка на русский» [12], Д.М. Тураевой и С.О. Шукуровой «Ложные друзья переводчика» [21], О. А. Агарковой [1], М. К. Апетян [4].

Кроме целевых пособий по переводу, рассчитанных на студентов-переводчиков, встретились работы, рассчитанные на студентов неязыковых специальностей ВУЗов и техникумов, например, у А.А. Шестаковой, С.Ю. Поздняковой [22, 30-31]. Е.В. Кучуркина предлагает комплекс упражнений для работы со словарем, который помогает облегчить процесс перевода текстов профессиональной направленности и быстрее освоить необходимый лексический минимум для студентов техникумов [16]. Имеются также пособия для рядового пользователя, интересующегося проблемами перевода ЛДП на родной язык [5]. Кроме того, в интернете можно найти множество сайтов с видеоуроками по данной тематике [31; 30].

Таким образом, анализ дефиниций рассматриваемого понятия позволил выявить терминологический

аппарат для его обозначения. Общепринятым является термин «ложные друзья переводчика». Кроме него встречаются: «псевдоинтернациональная лексика», «псевдоинтернационализмы», «ложные эквиваленты», «межъязыковые аналогизмы», «псевдоаналогизмы». Несмотря на разветвленный терминологический аппарат, все ученые придерживаются единого мнения, что под ЛДП следует понимать лексические единицы, имеющие определенное сходство в графической, фонетической структуре, но полное или частичное расхождение в семантике и коннотациях. Эти расхождения в силу развития каждого языка (экстралингвистических и лингвистических факторов) стали одним из критериев разграничения понятий «ЛДП» и «интернационализмы», которые изначально отождествлялись. Следующий критерий разграничения сводится к количеству сравниваемых языков (при сравнении ЛДП их 2, интернационализмов – от трех и более). Отмечается также, что ЛДП и интернационализмы имеют взаимопереходный характер. Ярким примером может послужить нем. «**Theater**» и русское «**театр**», которые принято было считать интернационалистами [ср. 28, 265], однако, их употребление в следующих примерах свидетельствует о том, что они «ложные друзья», ср. «**Mach kein Theater hier!**» – «Не устраивай **сцен!**». В научной литературе встречается утверждение о том, что ЛДП, являясь частью интернационализмов, обладают этимологической общностью. Мы считаем это утверждение отчасти оправданным, когда, например, сравниваются во французском «professeur», в английском «professor», в немецком «Professor», в русском «профессор» или в этих же языках – «революция». По-другому же дело обстоит, когда речь идет о случайных фонетических совпадениях в немецком и русском языках, типа, **Bock** «козел» и **бок**; **Krawatte** «галстук» и **кровать**; **rot** „красный“ и **рот**; **Wetter** «погода» и **ветер** и др. [31].

Определение сути ЛДП стало основанием для появления различных классификаций по аспектам, по семантическому принципу, по ошибкам, совершаемым в процессе перевода. Некоторые работы посвящены описанию отдельных семантических категорий. Помимо имеющихся классификаций мы распределили материал по тематическому принципу. Источниками для сбора материала стали словари, словники слов, Интернет-ресурсы [13; 23; 30; 32; 33]. Собранный материал предстал в виде 5 основных тематических групп, с дальнейшим делением на подгруппы: **Mensch** «человек»; **Staat und Nationalität** «государство и национальность»; **Stadt** «город»; **Tiere und Pflanzen** «животные и растения»; **Natur und Wetter** «природа и погода» (всего 12). В основу классификации были положены темы, изложенные в школьных учебниках [6; 7; 8; 9; 10; 11; 24]. Построенная по такому принципу классификация позволила наметить систему упражнений для развития и совершенствования фонетических, лексических и грамматических навыков у школьников на средней и старшей ступенях обучения немецкому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова, О.А. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И «ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА» Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, № 2 (21): в 3-х ч. Ч. I. ISSN 1993-5552. © Издательство «Грамота» – 2009. – С. 9-12. – URL: www.gramota.net/materials/1/2009/2-1/2.html (дата обращения: 02.01.2019)
2. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. — Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, –1972. – 215 с.
3. Акуленко, В.В. О «ложных друзьях переводчика» // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». – М.. – 1969. – 384 с.
4. Апетян, М. К. Ложные друзья переводчика в английском языке // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 91-93. – URL: <https://moluch.ru/archive/73/12468/> (дата обращения: 02.01.2019)
5. Архипов, А.Ф. «Самоучитель перевода с немецкого языка на русский» М.: Высш. шк. – 1991. – 255 с.
6. Бим, И.Л.; Рыжова Л.И., Немецкий язык. (Первые шаги) В 2 ч. 4 класс: учебник для общеобразоват. учреждений . – М.: Просвещение, 2010. – 113 с.
7. Бим, И.Л.; Садомова Л.В., Лыгаева М.А. Немецкий язык. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений . – М.: Просвещение, 2009. – 270 с.
8. Бим, И.Л.; Садомова Л.В. Немецкий язык. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений . – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.
9. Гальскова, Н.Д.; Артемова Н.А., Гаврилова Т.А. Мозаика. Немецкий язык. 5 класс : Учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением нем. яз. с прил. на электрон. носителе – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2012. – 184 с.
10. Гальскова, Н.Д.; Артемова Н.А., Гаврилова Т.А. Мозаика. Немецкий язык. 3 класс : Учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением нем. яз. с прил. на электрон. носителе. – М. : Просвещение, 2007. – 117 с.
11. Гальскова, Н.Д.; Ляскова Е.В., Перевозник Е.П. Мозаика. Немецкий язык. 8 класс : Учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением нем. яз. – М. : Просвещение, 2007. – 220 с.
12. Гильченко, Н.Л. «Практикум по переводу с немецкого языка на русский» СПб.: КАРО, – 2009. – 368 с.
13. Готлиб, К. Г. М. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика» / М. : Сов. энцикл., – 1972. – 448 с.
14. Келтуяла, В.В. «О переводе интернациональных слов. Тетради переводчика, 1967» – 1967. – Вып. 4. – С. 47-55.
15. Келтуяла, В.В. К семантической характеристике общеупотребительных интернациональных слов / Вопросы общего языкознания. - Л., – 1965. – С. 41-52.
16. Кучуркина, Е.В. Проблема межъязыкового явления «Ложные друзья переводчика» // Педагогическая копилка2222217. – №3(54). – С. 53-55.
17. Латышев, Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз.). – М.: НВИ – ТЕЗАУРУС. – 2000. – 280 с.
18. Пивоварова, Е.В. «Принципы классификации фразеологических единиц – «ложных друзей переводчика»// ВЕСТНИК УНИВЕРСИТЕТА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2012. – № 2 (60) – С.70-73 URL: <http://kak.znate.ru/docs/index-73903.html?page=47> (дата обращения: 02.01.2019)
19. Прозоров, В.Г. "Основы теории и практики перевода с английского языка на русский" Перевод интернациональной и псевдоинтернациональной лексики. — URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-156439.html> (дата обращения: 02.01.2019)
20. Салахова, Р.Р., Гайнутдинова Г.Р., Мухарлямова Г.Н. Татарско-русские межъязыковые омонимы как вид лексических трудностей перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, – 2013. – №3 Ч. 2. – С. 159-162.
21. Тураева, Д. М.; Шукурова С. О. Ложные друзья переводчика // Молодой ученый. – 2015. – №3 (83), февраль 2015. – С. 972-974. — URL: <https://moluch.ru/archive/83/15210/> (дата обращения: 02.01.2019)

22. Шестакова А.А.; С.Ю. Позднякова «Заемствованная лексика – как один из источников «ложных друзей переводчика» в немецком языке» – 2018. – 257 с.
23. Шнипова, О.В. «Ложные друзья» переводчика в немецком языке» – URL: <http://microbik.ru> (дата обращения: 02.01.2019)
24. Яковлева, Л.Н.; Лукьянчикова, М.С.; Дрейт, К. Мозаика. Учеб. нем. яз. для X кл. шк. с углубл. изучением нем. яз. Книга для чтения – М. : Просвещение, 2003. – 207 с.
25. Bunčić, 2000; Bunčić, Daniel Das sprachwissenschaftliche Problem der inneroslavischen „falschen Freunde im Russischen“, Köln. — 2000. — URL: <http://www.daniel.buncic.de/staatsarb/> (дата обращения: 08.01.2019)
26. Hengst, Karlheinz. Lehnwort – Internationalismus – Analogonim. Zur Semantik fachsprachlicher interlingualer Analogonyme im Russischen und Deutschen. Н.Н. Bielfeld zum 70. Geburtstag. Zeitschrift für Slawistik 22. – 1977. – 250-259.
27. Kessler, M. Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs) / M. Kessler, J. Derocquigny. P. : Librairie Vuibert. – 1928. – 387 p.
28. Schippan, Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, – 1992. – 306 S. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mezhyazykovogo-yavleniya-lozhnye-druzya-perevodchikov> (дата обращения: 02.01.2019)
29. Wołjak, Gerd/Herrmann Ulf. Kleines Wörterbuch der «falschen Freunde»: Deutsch-Spanisch, Spanisch-Deutsch. Leipzig: Enzyklopädie. – 1984 В 168 S.;
30. Falsche Freunde russischer Wörter – URL: http://www.verbalissimo.com/main/offers/languages/general/d_false_friends_russian.htm (дата обращения: 02.01.2019)
31. 15 Falsche Freunde im Russischen | Liden & Denz – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Gk3FuL9mJDY>;
32. <http://languageliveschool.com/20-samyh-vazhnyh-lozhnyh-druzej-perevodchika/> (дата обращения: 02.01.2019)
33. <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 02.01.2019)

В.А. Лавриненко

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ (на материале французского языка)

Аннотация. В статье рассматривается природа окказиональных фразеологизмов как результат преднамеренной трансформации автором базовой формы языкового фразеологизма. Анализируются некоторые способы обыгрывания фразеологических единиц в речевом контексте, который помогает раскрыть новые смыслы фразеологизма.

Ключевые слова: фразеологическая единица, окказиональный фразеологизм, языковая игра, трансформация, контекст.

V.A. Lavrinenko

FUNCTIONING OF OCCASIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN LITERARY TEXTS (on the basis of the French language)

Abstract. The article considers the nature of occasional phraseological units as a result of the author's deliberate transformation of the basic linguistic form of a phraseological unit. The author also analyzes some ways of playing on the meaning of a phraseological unit in the speech context which helps to reveal new meanings of a phraseological unit.

Key words: phraseological unit, occasional phraseological unit, pun, transformation, context.

Фразеология обладает невероятно широкими выразительными возможностями, она экспрессивна и эмоциональна. В стилистических целях фразеологизмы могут употребляться как без изменений, так и в трансформированном виде, с иным значением и структурой или с новыми экспрессивно-стилистическими свойствами. Естественно, что данное явление не могло остаться незамеченным фразеологами. В своих работах ряд исследователей (Н.Ф. Алефиренко, В.П. Жуков, А.В. Жуков, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия, Н.М. Шанский и др.) определяют основные приемы индивидуально-авторской обработки и употребления фразеологических оборотов, другие анализируют глубинные причины, позволяющие трансформации фразеологизмов (Н.Н. Амосова, А.М. Мелерович, С.Г. Тер-Минасова, Д.Н. Шмелев и др.).

Одна из трудностей владения иностранным языком состоит в понимании фразеологических единиц, крылатых выражений, пословиц, поговорок, изречений знаменитых людей. Но часто эти трудности становятся непреодолимыми, особенно, если устоявшееся выражение встречается в трансформированном виде, в своей окказиональной форме, рожденной по прихоти автора. Иногда же говорящие допускают невольные ошибки в употреблении устоявшихся сочетаний. Исследователи отмечают два типа подобных искажений фразеологизмов: 1 – контаминация, т.е. слияние двух выражений, имеющих сходный смысл; 2 – инверсия компонентов ФЕ. Наша же работа будет посвящена преднамеренному обыгрыванию структуры и семантики ФЕ автором, который преследует свои стилистические, семантические и прагматические цели.

Использование трансформированной фразеологии позволяет разнообразить как письменную, так и устную коммуникацию. Преобразование ФЕ в художественном тексте обусловлено мировоззрением и стилем автора. В.М. Мокиенко и А.М. Мелерович отмечают, что любое варьирование, типовые или индивидуально-авторские трансформации ФЕ можно считать языковой игрой [5, 456]. На наш взгляд, языковая игра

возникает в том случае, когда языковые единицы, употребленные автором, появляются в результате нарушения определенных правил (в нашем случае категориальных свойств фразеологизмов, а именно, устойчивости, образности, невоспроизводимости, немотивированности и др.).

В силу уникальности семантики, которая не складывается из значений компонентов, повышенной экспрессивности фразеологические единицы становятся объектом языковой игры, которая разрушает устоявшиеся формы и обыгрывает семантику компонентов ФЕ с целью определенного воздействия на читателя или собеседника. В процессе языковой игры проявляется вербальная креативность писателя. В.М. Мокиенко подчеркивает, что языковая игра – это словесный парадокс, некоторая «антитеза» всему привычному, нормативному и устойчивому в языке, и именно благодаря этому языковая игра порождает основной целевой эффект – прагматизирует высказывание, выворачивает его на формальную или семантическую «изнанку», делая его экспрессивным [6, 102].

Преобразование значения и формы фразеологизма возможно в результате функционирования их в речи на основе раздельнооформленности, сохранения внутренней формы и относительной устойчивости. В.З. Санников утверждает, что обыгрывается чаще всего вторичный, производный характер фразеологизма [8, 297]. Благодаря этой особенности фразеологических единиц авторам удается в той или иной степени восстановить стершийся образ и приспособить его к конкретным условиям контекста. Трансформированный фразеологизм воспринимается и как семантически целостное, неразложимое, устойчивое словосочетание, и как свободное, семантически разложимое. В художественных текстах часто актуализируется содержательная сторона плана выражения ФЕ (внутренняя форма, образная основа, лексические значения компонентов). При этом реализуются потенциальные возможности употребления компонентов ФЕ как самостоятельных слов в значениях, которыми они наделяются в составе ФЕ, сохраняя при этом стилистическую и семантическую связь с базовой формой. Использование отдельных компонентов ФЕ в образном контексте, содержащим аллюзию на фразеологизм, лежит в основе создания мета-метафоры.

На семантическом уровне, слова, образующие ФЕ не имеют контекстной автономии, но все вместе образуют фразеологическое значение, которое формируется благодаря фразеологическим актуализаторам контекста. Например, французы говорят *arriver comme un cheveu sur la soupe*, что значит *прийти не вовремя, не к стати*, дословно *пасть как волос в суп*. Вне контекста слова, образующие ФЕ, могут иметь самые разнообразные значения: характеризовать различных персонажей, исторические, социальные или культурные события, ссылаться на классические тексты. Благодаря факту, что слова сохраняют свою семантику, возможна трансформация, игра этими словами.

Чтобы трансформация состоялась (на французском языке *défigement – дефразеологизация*), необходимо соблюдать три условия, считает Мена Мартинес [16]: 1 – ясность и четкость намерений, выраженных окказиональной фразеологической единицей; 2 – расхождение базового фразеологизма с ОК должно быть достаточным по величине, чтобы произведенное изменение было замечено; 3 – базовая фразеологическая единица должна быть узнаваема благодаря сохраненным элементам и контексту.

Трансформированные ФЕ вводятся в речь только в определенном авторском контексте, поэтому нужно отметить, что их семантическая актуализация происходит во фразеологических конфигурациях, которые А.М. Мелерович называет окказиональными актуализаторами ФЕ, которые «обнаруживают окказиональное смысловое содержание ФЕ, мотивируют инновации значения и формы ФЕ в тексте» [3, 106]. Это значит, что окказиональные актуализаторы помогают понять значение ОФ, его смысл, коннотативный оттенок, стилистическую направленность. Другими словами, речь идет о речевом контексте, который проявляется как нетипичная фразеологическая конфигурация ФЕ, которая нарушает его узкую смысловую дистрибуцию и порождает окказиональное фразеологическое значение.

Существует несколько способов обыгрывания фразеологизмов, в результате которого рождаются окказиональные фразеологизмы:

1. Замена одного или нескольких компонентов фразеологической единицы;
2. Расширение компонентного состава фразеологической единицы;
3. Сужение, или усечение, фразеологической единицы;
4. Контаминация двух и более фразеологических единиц;
5. Фразеологическая паронимия, то есть образное сближение схожих по звучанию слов, входящих в структуру ФЕ, при частичном совпадении их морфемного состава.

Благодаря авторским трансформациям обновляются фразеологические связи, создаются новые фразеологические контексты, рождаются новые образные средства в языке, усиливаются эмоциональность и экспрессивность, иронический и комический эффекты. С помощью окказиональных фразеологизмов уточняются и дополняются смысловые пласты. Рассмотрим наиболее частотные авторские трансформации французских фразеологизмов (см. выше п.1, 2, 3) и постараемся определить стилистические и семантические сдвиги их значения.

1. Высказывание Г. Флобера «*Emma, c'est moi*» («*Эмма – это я*») известно в литературных кругах. Хотя, что может быть общего между пожилым холостяком, неделями работающим над какой-нибудь фразой, и молодой, легкомысленной женщиной? Трактуются оно следующим образом: писатель вложил в образ своей героини немалую часть собственной души, наделил ее своими сокровенными чертами, свойствами, особен-

ностями. Это выражение стало крылатым, так как любой писатель имел бы право повторить его, потому что именно с попыток заглянуть в себя начинается путь литературного героя.

Ср.: La jeune éditrice décida finalement de considérer la réflexion de sa mère comme un élément encourageant : quand on aime un livre, on veut en savoir davantage. Qu'est-ce qui est vrai? Qu'a réellement vécu l'auteur? Bien plus que pour tous les autres arts, qui sont figuratifs, il y a une traque nécessaire de l'intime dans la littérature. Léonard de Vinci, contrairement à Gustave Flaubert avec Emma, n'aurait jamais pu dire : «*La Joconde, c'est moi.*» [14, 78]. – Поразмыслив, молодая издательница решила рассматривать замечание матери как поощрение; если книга нравится, всегда стремишься узнать побольше: что в ней подлинно, что автор пережил на самом деле? Литература гораздо чаще, чем другие, изобразительные виды искусства, возбуждает в людях нездоровое любопытство – жадный поиск «интима». Леонардо да Винчи, в отличие от Гюстава Флобера с его Эммой, никогда не мог бы сказать: «*Джоконда – это я!*» [10].

Замена одного компонента на другой вызывает двойной семантико-стилистический эффект: с одной стороны, абсурд и юмор, с другой стороны, издательница видит в этом высказывании оправдание своего желания узнать личную жизнь писателя, о котором, кроме его имени, ничего неизвестно.

Приведем пример замены одного компонента в структуре французского фразеологизма, которая полностью меняет значение ФЕ *être bien (mal) dans ses pompes* – прост. *быть (не) форме*.

Ср.: Thomas a voulu plaire à Gérard en s'enquérant de la marque de ses *chaussures* tant il les trouvait belles, le patron apprécie ce genre de compliment, il n'a pu contenir un sourire satisfait Inutile que je te dise, tu pourras pas te les payer, et puis j'ai pas du tout envie de *te voir dans mes pompes* ... Enfin, Drincourt a bien ri de sa saillie, [15, 147]. – Тома хотел понравиться Жерару, спросив у него о марке его туфель, настолько они ему приглянулись. Шеф оценил этот комплимент и не сдержал довольной улыбки. Бесплезно тебе ее называть, у тебя не хватит денег заплатить за них, и потом у меня нет никакого желания *увидеть тебя на моем месте* ... Наконец Дренкур посмеялся своей остроте, [перевод наш].

В этом отрывке обыгрывается слово *туфля*, а именно, его литературный вариант *chaussure* и просторечный *ropre*, который входит в состав ФЕ *être bien (mal) dans ses pompes*. Замена глагола *быть* на глагол *видеть* меняет смысл фразеологизма, чему также способствует контекст. У главного героя романа Тома сильно пострадала в автомобильной аварии жена, которая в тяжелом состоянии находится в больнице в Руане. У Тома возникают проблемы на работе, так как он много времени тратит на дорогу и на посещения жены. Каламбур, высказанный начальником, характеризует его как бестактного и равнодушного. Необходимо подчеркнуть, что изменение семантики фразеологизма происходит благодаря не только замене одного лексического компонента на другой, но и его взаимодействию с контекстом.

Известное изречение Гераклита «*В одну реку нельзя войти дважды*» («*Vous ne pouvez pas entrer deux fois dans la même rivière*») объясняет невозможность повторения одного и того же события, потому что время течет только в одном направлении и никогда в обратную сторону. Современная трактовка этого изречения, ставшего пословицей, рассматривается через призму человеческих отношений, то есть нет смысла возвращаться к человеку, с которым однажды расстался. Окациональное фразеологическое значение, появляющееся в фрагменте романа А. Нотомб «Токийская невеста», порождается коммуникативными намерениями автора, объясняющей свой поступок, а именно, свое нежелание сочетаться браком с человеком, которого она любит и которому ответила согласием.

Ср.: À l'opposé, il y a des créatures incapables de ces comportements granitiques et qui pour avancer, ne peuvent que se faufiler, *s'infiltrer*, contourner. Quand on demande si oui ou non elles veulent épouser untel, elles suggèrent des fiançailles, noces *liquides*. Les patriarches pierreux voient en elles des traîtres ou des menteurs, alors qu'elles sont sincères à la manière de *l'eau*. Si je suis *eau*, quel sens cela a-t-il de te dire oui, je vais t'épouser? Là serait le mensonge. On ne retient pas *l'eau*. Oui, je *t'irriguerai*, je te prodiguerai ma richesse, je te *rafraîchirai*, *j'apaiserai ta soif*, mais que sais-je de ce que sera *le cours de mon fleuve, tu ne te baigneras jamais deux fois dans la même fiancée* [17, 159]. – Но есть, напротив, существа, не способные к такому железобетонному поведению, и двигаться они могут только в обход, петляя, огибая, *обтекая*. Когда их спрашивают напрямик, согласны ли они выйти за такого-то замуж, да или нет, они предлагают помолвку, *размытый* вариант свадьбы. Каменные патриархи видят в них предателей или лжецов, тогда как на самом деле они честны – как честна *вода*. Если я *вода*, то какой смысл говорить: «Да, я выйду за тебя»? Это и будет ложь. *Воду* нельзя удержать. Да, я буду *орошать* тебя, одаривать своими богатствами, освежать, *утолять твою жажду*, но я не ведаю, каким дальше будет мое *русло, нельзя вступить дважды в одну и ту же невесту* [7].

Расчитывая на пресуппозиционные знания читателя, который распознает его имплицитные мысли, автор намеренно обыгрывает фразеологизм «*В одну реку нельзя войти дважды*», его связи с контекстным окружением: человек – это вода, он имеет свойства воды, ведет он себя как вода. Во французском тексте и в переводе, эти слова выделены курсивом: *eau* – *вода* (3 раза); *s'infiltrer* – *просачиваться, обтекать*; *liquide* – *жидкий, размытый*; *irriguer* – *орошать*; *apaiser la soif* – *утолять жажду*; *rafraichir* – *освежать*; *le cours de mon fleuve* – *русло моей реки*. В результате этого предварительного обыгрывания пословицы, замены компонентов и расширения структуры ФЕ рождается яркий каламбур. Добавленное отрицательное наречие *jamais* – *никогда*, которое усиливает негативный смысл ОФ, переводчик не вводит в язык перевода, а употребив наречие *нельзя*, и обобщив таким образом смысл ОФ, он лишил персональной направленности трансформи-

рованный фразеологизм, который был мысленно адресован жениху-японцу: *Tu ne te baigneras jamais deux fois dans la même fiancée* – Нельзя вступить дважды в одну и ту же невесту. Уподобляя себя воде, героиня романа (она же – автор) находит в этом оправдание своей непреднамеренной лжи: ответив согласием на предложение руки и сердца, она не собирается выходить замуж за человека, которого она все-таки любит, так как не уверена, что ее чувства к нему останутся постоянными. Меняется не только значение ФЕ, но и позитивный экспрессивно-оценочный план узуального фразеологизма: авторский вариант пословицы приобретает парадоксально юмористический оттенок.

2. Как уже отмечалось, расширение структуры ФЕ привносит дополнительные элементы значения, меняет оценочность ФЕ. Проанализируем расширенный вариант ФЕ *faire du charme* – стараться быть приятным, кокетничать.

Ср.: Je ne pouvais pas m'empêcher de penser: ... dans une autre vie peut-être, mon éditeur m'aurait emmenée déjeuner là ... Il m'aurait fait un peu de charme... dans une autre vie sûrement [13, 156]. – И я невольно подумала: может быть, в другой жизни мой издатель пригласил бы меня сюда пообедать... Он даже *приудачил* бы за мной немножко... В другой жизни наверняка так и было бы [2, 218].

После неудачной встречи с издателем, который отказался публиковать ее произведение, молодая писательница размышляет о том, как бы ее будущий издатель вел с ней. Ее сомнения и неуверенность передаются глаголами в условном наклонении, а также наречием *немножко* (*un peu*).

3. Одним из распространенных приемов трансформации узуальных фразеологизмов является усечение (сокращение или эллипсис). Компонент или компоненты, оставшиеся в результате усечения, иногда частично или полностью дефразеологизируются, т. е. возвращается их первоначальное, прямое значение, которое они имели в момент зарождения фразеологической единицы. Рассмотрим данное положение на примере французской ФЕ *mariage blanc* > *фиктивный брак* (дословно: белая свадьба).

Ср.: Après tout, ça ne comptait pas: c'était *un mariage blanc*. Mais la beauté de cette femme le saisit par la nuque. <...> Le maire leur demanda à tous deux de dire oui. Ce qu'ils firent en jouant un peu la comédie, mais *le blanc* demeurant une couleur, ils éprouvèrent au cœur un pincement inattendu. [14, 297]. – Да и какое это имело значение, коль скоро *брак – фиктивный*?! Но красота Марины сразила его наповал. <...> Мэр спросил жениха и невесту, согласны ли они стать мужем и женой. Что те и подтвердили, сыграв необходимую комедию, но при мысли о том, *что брак все-таки фиктивный*, у обоих слегка защемило сердце [10].

От французского фразеологизма остается прилагательное *blanc*, но уже в форме существительного *le blanc*. В тексте существительное *le blanc* употреблено в прямом своем значении, а именно, *белый цвет*. Как можно заметить, переводчик не передает авторское усечение в связи с отсутствием в русском языке полного эквивалента данной ФЕ. В другой ситуации можно было перевести данный фрагмент следующим образом: *mais le blanc demeurant une couleur* – но *белое* это только цвет. Употребление фразеологизма в усеченной форме, где оставшийся компонент вновь приобретает прямое значение, усиливает эмоциональный фон повествования и подчеркивает безысходное положение героев, которые понравились друг другу и могли бы стать настоящими мужем и женой.

Иногда усеченные ОФ сохраняют свою связь с узуальным фразеологизмом и сохраняют переносное значение, приобретенное в составе устоявшейся формы. Например, французский фразеологизм *avoir du vif argent dans les veines* (дословно переводится иметь ртуть в венах) имеет значение *быть очень активным, беспокойным*. Ср.: Elle avait l'air plus résigné alors que je me souviens de l'impression de *vif argent* qu'elle donnait avant [13, 114]. – Она выглядела более сдержанной по сравнению с той, *живой как ртуть*, которую я помнил [2, 159].

Как видим, переносное значение слова *ртуть* (*vif argent*) сохраняется и употребляется для характеристики очень активного, подвижного человека. Оппозиция *сдержанный – живой как ртуть* подчеркивает изменения, произошедшие с героиней.

Изучение теории вопроса и анализ авторских употреблений фразеологизмов позволяет сделать следующие выводы:

1. Окказиональный фразеологизм – это речевая единица, образованная на базе языковой фразеологической единицы, но отличающаяся от нее семантикой и / или структурно-грамматическим выражением.

2. Окказиональные фразеологизмы – это единицы, функционирующие в речи, образуемые отдельными носителями языка с определёнными коммуникативными целями путём трансформации языковых фразеологических единиц, которые обладают признаками, способными актуализировать трансформационные процессы: раздельнооформленностью, изоморфизмом содержания и формы, образностью, экспрессивностью, сохранением в компонентах ФЕ (частично) лексемных свойств.

3. В результате образования ОФ нарушается целостность фразеологического значения, изменяется компонентный состав, активизируются словные качества компонентов.

4. Окказиональные фразеологизмы – это трансформированные языковые фразеологизмы, сохраняющие связь с базовой языковой формой, что является одним из важных условий трансформации или языковой игры.

5. Изменение семантики языковой ФЕ или привнесение дополнительных элементов значения усиливают экспрессивно-оценочный план, а также могут изменить стилистическую маркированность ФЕ.

6. Контекст и сохраненные элементы базовой фразеологической единицы играют первостепенную роль в порождении окказионального фразеологического значения.

В заключении подчеркнем, что окказиональным фразеологизмам присущи следующие признаки: принадлежность речи, невозпроизводимость, авторство, производность, функциональная одноразовость, контекстуальная обусловленность, повышенная экспрессивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак, В.Г. Новый французско-русский словарь (НФРС) / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Русский язык, 1997. – 1195 с.
2. Гавальда, А. Мне бы хотелось, чтобы меня кто-нибудь где-нибудь ждал: Сб. новелл / Анна Гавальда – М.: Астрель: АСТ, 2010. – 224 с.
3. Мелерович, А.М. Особенности индивидуально-авторских преобразований фразеологических единиц различных структурно-семантических типов // Системные связи и отношения фразеологизмов. – Свердловск, 1988. – С. 104-113.
4. Мелерович, А.М. Фразеологизмы в русской речи: словарь / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – М.: Русские словари: Астрель, 2001. – 864 с.
5. Мелерович, А.М., Мокиенко В.М. Современная русская фразеология (семантика – структура – текст): монография. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. – 456 с.
6. Мокиенко, В.М. Фразеология и языковая игра: динамика формы и смысла / Мокиенко В.М. – URL: http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/012_mok.pdf (дата обращения: 19.02.2019)
7. Нотомб, А. Токийская невеста. / Амели Нотомб. – URL: <https://ruwapa.net/load962a> (дата обращения: 25.02.2019)
8. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
9. Третьякова, И.Ю. Окказиональные фразеологизмы и контекст / И.Ю. Третьякова. – URL: http://vestnik_yspu.org/releases/2011_2g/35.pdf (дата обращения: 15.01.2019)
10. Фонкинос, Д. Тайна Анри Пика. / Давид Фонкинос. URL: <https://www.metaindex.org/literature/> (дата обращения: 05.03.2019)
11. Французско-русский фразеологический словарь (ФРФС) / под ред. Я.И. Рецкера. – М.: Гос. Изд-во иностр. И национ. Словарей, 1963. – 1112 с.
12. Червоный, А.М. Лексико-грамматический состав фразеологических единиц, выражающих интеллектуальную деятельность Человека / А.М. Червоный // “Ars grammatica. Грамматические исследования”. Материалы 4-й Международной конференции. – Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2010. – С.180-182.
13. Gavalda, Anna. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. Anna Gavalda – Paris : Éditions J'ai lu, 2002 – 160 с.
14. Foenkinos, David. Le mystère Henri Pick / David Foenkinos. – Paris : Éditions Gallimard, 2016. – 324 с.
15. Lang, Luc. Au commencement du septième jour / Luc Lang – Paris : Éditions Gallimard, 2018. – 624 с.
16. Klett, Estela. Les expressions idiomatiques et leur défigement. Parcours contrastif et interculture / Estela Klett. – Université de Buenos Aires, Argentine *Synergies Argentine* n° 2 - 2013 pp. 59-69. – URL : eklett@filo.uba.ar
17. Nothomb, Amélie. Ni d'Ève ni d'Adam. Amélie Nothomb. – Paris : Éditions Albin Michel, 2007. – 184 с.

Т.В. Потапова

КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ В ДИАХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию категории состояния в диахронно-типологическом аспекте. В ней также уделяется внимание философскому рассмотрению данной категории. В данном исследовании делается попытка доказать, что категория состояния являлась одной из основополагающих при формировании грамматической системы в целом, в частности, при формировании грамматической системы глагола. Кроме того, отмечается именное происхождение указанной категории.

Ключевые слова: предикативность, категория состояния, грамматическая система глагола, безлич-но-предикативные слова, слова-состояния, перфект, императив, предикативная функция.

T.V. Potapova

THE CATEGORY OF STATE FROM DIACHRONIC AND TYPOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract. The article is devoted to the study of the category of state in the diachronic-typological aspect, it also pays attention to philosophical consideration of this category. The article attempts to prove that the category of state is fundamental for the formation of the grammatical category of the verb. In addition, the nominal origin of this category is found.

Key words: predicative, category of state, grammatical system of verb, predicative words, state words, perfect, imperative, predicative function.

Категория состояния имеет широкие междисциплинарные связи и является предметом исследования не только лингвистики, но и философии, а также многих других естественных и гуманитарных наук.

В философии термин «состояние» как научное понятие был впервые введен Аристотелем в его труде «Категории». Состояние как категорию Аристотель соотносил с категориями качества и свойства и рассматривал их в неразрывной связи и единстве. *Основными категориями бытия*, по Аристотелю, *являлись категории сущности, состояния и отношения*, именно эти категории являлись исходными в познании сущего.

И. Кант различал два основных типа состояния: *состояние покоя и состояние движения*. Он противопоставил состояние, как непрерывно изменяющееся, тому, что в предмете относительно устойчиво. Этим относительно устойчивым является субстанция. Согласно И. Канту, всякое изменение есть возникновение нового состояния, отличного от предыдущего.

По Гегелю, понятие «состояние» тесно связано с категориями пространство, время, движение. Так, движение обуславливает изменение состояний объекта в результате взаимодействия, а состояние покоя обозначает те состояния движения, которые обеспечивают стабильность предмета, сохранение его качеств.

А.Л. Симанов, определяет состояние как философскую категорию, отражающую специфическую форму реализации бытия, фиксирующую момент устойчивости в изменении, развитии, движении материальных объектов в некоторый момент времени при определенных условиях [20, 60]. Согласно А.Л. Симанову, категории состояния противопоставит категория «изменения». Любое изменение происходит через состояние, а любое изменение состояния сопровождается сохранением, устойчивостью, покоем основы [20, 44-50].

О.С. Разумовский описывает состояние как форму существования материальных систем, и оно нигде не обнаруживает себя вне пространственно-временных характеристик. По О.С. Разумовскому, категория состояния тесно связана с такими философскими категориями, как сущность и явление, внутренние и внешние отношения. Он отмечает: «В целом все процессы изменения, движения и развития материи суть непрерывные цепочки состояний, отделенные друг от друга стадиями перехода из одного состояния в другое, одни под воздействием внутренних факторов, другие – внешних» [18, 211, 213, 215].

Таким образом, в философском истолковании категории состояния, можно выделить определенные дифференциальные признаки, существенные и для лингвистической характеристики данной категории. А именно, стоит обратить внимание в первую очередь на то, что состояние причисляют к основным категориям бытия и, во-вторых, противопоставляют понятию движение.

Как мы полагаем и что попытаемся доказать в результате нашего исследования, категория состояния являлась одной из основополагающих при формировании грамматической системы в целом, и в частности, при формировании грамматической системы глагола.

На сегодняшний день проблема категории состояния в языкознании неоднозначно представлена и недостаточно исследована. Современная лингвистика рассматривает категорию состояния в тождественном отношении с такими категориями как предикативы, безлично-предикативные слова, слова состояния, предикативные слова, предикативные наречия. То есть, на первое место выступает предикативная функция данной категории.

В отечественной лингвистике термин категория состояния был впервые введен Л.В. Щербой в статье «О частях речи в русском языке» (1928). Данным термин использовали В.В. Виноградов, Е.М. Галкина-Федорук, Н.С. Пospelов, А.Н. Гвоздев и др.

Большая часть отечественных лингвистов относят слова категории состояния к отдельной грамматической самостоятельной части речи, которая имеет свои синтаксические, морфологические и семантические особенности. Однако данная точка зрения, все же, не является общепринятой.

Обратимся к анализу выражения категории состояния в древних языках. Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванов отмечали наличие в протоиндоевропейском языке бинарного противопоставления имен по признаку активности – инактивности, что приводило к естественному делению всего множества глагольных образований на два структурно-семантических класса: на класс активных глаголов, сочетающихся исключительно с активными актантами, и класс инактивных глаголов, сочетающихся синтаксически с инактивными именами [4, 293]. Инактивные глаголы, в свою очередь лежали в основе перфектных и медиальных образований в большинстве индоевропейских диалектов, а также в анатолийских языках. Согласно Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванову, *первоначальной функцией индоевропейского перфекта было выражение состояния объекта, которое возникало в результате предшествующего действия* [4, 296].

Примечательно и то, что в глагольной структуре инактивного класса (глагольная структура ряда *-*Ha*) отмечалось отсутствие глагольных форм 1-го и 2-го лица в виду их особой семантической специфики (формы 1-го и 2-го лица выражали исключительно активных участников акта коммуникации). Таким образом глагольная парадигма характеризовалась изначально лишь единственной формой 3 л. ед. ч. на *-*e*. В такого рода конструкции предикат мыслился не как глагольная форма, а как *адъективное (именное) образование в предикативной функции* [4, 297].

Тот факт, что древнейшей функцией индоевропейского перфекта являлось выражение категории состояния, отмечал в своих работах И.А. Перельмутер. Он полагал, что перфекту было свойственно выражение психического состояния или свойства, характерного для соответствующей актанта [13, 5]. Важно отметить и замечание И.А. Перельмутера о том, что *перфект* в какой-то весьма отдаленный период *мог представлять собой особую, неизменяемую часть речи, своего рода «катеорию*

состояния», которую объединяла с глаголом лишь общая синтаксическая роль – роль сказуемого [13, 37].

Ю.С. Степанов, анализируя главные типы индоевропейского предложения в период распада активного строя и начала формирования номинативно-аккузативного строя, отмечал именное происхождение перфекта от предикатов именных предложений. Он полагал, что само по себе предикатное слово изначально могло быть существительным [21, 20-21].

Подобных взглядов придерживался и И.М. Тронский. Отмечая частичное сходство медиа и перфекта и объединяя их в единую категорию статива, противопоставленную другим формам, выражавшим значение действия как такового, он высказал предположение о возможном *существовании древней категории*, разошедшейся в нескольких направлениях, включающих *собственно медиа и перфект* [22, 520]. И.М. Тронский полагал, что:

«Противопоставление глаголов действия глаголам состояния представляет собой древнейший слой, до которого доходит дальняя реконструкция залоговых оппозиций... Интересно предположение, что основа перфекта восходит к отглагольным именам. Те личные окончания, которые были предложены выше как древнейшие для глаголов состояния, согласуются с этим предположением: они известны в функции именных суффиксов; тогда древнейшие формы перфекта являлись бы адаптацией именных форм» [22, 480].

Подтверждением подобных высказываний мог послужить и тот факт, что родственная стативу категория «фиентив», обозначающая переход субъекта в новое состояние, могла образовываться как от глагольной основы, так и от именных основ: вед. **rudhro-* “красный”, лат. *ruber* “красный”, *rubeō* (II) “краснею”; вед. **stīgos-* “мороз”, лат. *Frīgus* “холод”, *fīgeō* (II) “мерзну”, *ῥῖ γοῶ* “холод”, *ῥῖ γέ ω* “мерзну” [22, 519].

Близость древнего перфекта и категории состояния отмечал и О. Семереньи. Он полагал, что перфект первоначально обозначал «являющееся результатом предшествующего действия состояние в настоящем», например: и.-е. **woida* “я выяснил и теперь я знаю это”, лат. (*g*)*nōvi* “я узнал и теперь я знаю это”, греч. *τέθνηχε* “он мертв”, греч. *ἔστηχε* “он встал на место и теперь стоит” [19, 313].

Ю.С. Маслов указывал на четкое разграничение в некоторых языках (в языках иберийско-кавказской группы, китайского и дунганского языков) глаголов действия, или динамических, и глаголов не-действия (состояния и отношения), или статических. Он обратил внимание на архаичность структуры статических глаголов, бедность их парадигмы по сравнению с парадигмой динамических глаголов, а также на их близость к именам.

«По-видимому, первоначально слова, обозначавшие состояние, вообще не были глаголами, а представляли собой отдельную часть речи, своего рода «категорию состояния». Затем они втягиваются в систему глагола, а иногда и включаются в парадигму формообразования семантически близких и этимологически родственных глаголов действия в качестве форм перфекта». Вообще, противопоставление динамики и статики, действия в собственном смысле и статического состояния, по Ю.С. Маслову, «отражает преломленные сознанием различия самих явлений действительности, обозначенных в языке с помощью глаголов (или вообще предикатов предложений)» [12, 29, 313].

На наличие противопоставления глаголов действия глаголом состояния в иберийско-кавказских языках указывал А.С. Чикобава. Описывая грузинский язык он отмечал, что имя лежит в основе глагола, однако глагольные категории оформились раньше именных. Ученый полагал, что в становлении «глагольного» статические глаголы образуют древнейшую формацию, они ближе всего к именам, кроме того он отмечал бедность парадигмы статических глаголов по сравнению с динамическими [23, 40]. Стоит обратить внимание также и на то, что в большинстве языков иберийско-кавказской группы статические глаголы обладают не всеми формами времен и наклонений по сравнению с динамическими глаголами, ср. абазинский язык, абхазский язык [11, 112, 135], что, на наш взгляд, также является свидетельством архаичности категории состояния.

Семито-хамитские языки также представлены динамическими и статическими глаголами. В семитских языках основа перфекта разделяется на два типа:

1. основы с типовым *a*, обозначающие действие, активность: араб. *kasara* ‘он сломал’, иврит *šāmar* ‘он хранил’;

2. основы с типовым *i* или *u*, обозначающие состояние или имеющие медиальное значение: араб. *hasuna* ‘он был красив’, аккад. *i-marus* ‘он болен’ [6, 209].

Примечательно и то, что древнейшей глагольной формой, по мнению В.М. Гранде, стоит считать *императив и связанный с ним перфект*, в его краткой, без гласного окончания форме. Ученый предположил, что:

«Основа императива восходит к такому типу слова, в котором глагольное и именное значения еще не были дифференцированы и которым можно было выразить как само действие, хотя бы в виде приказания, так и название действия... В качестве единственной спрягаемой формы она обо-

значала состояние как результат действия, завершено в прошлом, отсюда и значение семитского перфекта» [6, 243, 244].

В старославянском и древнерусском языках основным значением перфекта являлось выражение состояния, наблюдающееся в момент речи и являющееся результатом совершенного действия в прошлом [5, 306; Хабургаев, 24, 284; 7, 68]. Согласно А.И. Изотову, формы типа *пришьль*, *принесла* были действительными причастиями, поэтому сочетания типа *пришьль ѥ смь*, *пришьль ѥ си*, буквально стоит понимать как 'я являюсь пришедшим', 'ты являешься пришедшим' [7, 69]. Стоит отметить и то, что перфект употреблялся преимущественно при передаче прямой речи, он был абсолютно преобладающей формой в старейших бытовых и деловых текстах [5, 307], что может характеризовать его как древнейшую глагольную форму. Отметим, что и современное русское прошедшее время сохранило черты старого перфекта, а именно, одним из его значений является выражение состояния, являющегося результатом завершено в прошлом действия, особенно, когда речь идет о явлениях природы, ср.: *Скалы нависли над морем; Серые тучи покрыли небо* [1, 284-285].

Особенного внимания в плане рассмотрения выражения категории состояния, на наш взгляд, заслуживают енисейские языки, как наиболее архаичные. По мнению Г.Т. Поленовой, енисейская глагольная система дает возможность типологического толкования енисейского материала как исходного для классного, активного, эргативного и номинативного строя [16, 6].

В енисейских языках, как и во всех вышеописанных нами языках, присутствует оппозиция активность/стативность, действие/состояние (Поленова, 2011: 148). Важно, что в роли сказуемого в енисейских языках могло выступать любое слово, например, имя или глагол, или же имя прилагательное, наречие, местоимение, числительное, которые принимали при этом особые аффиксы для всех лиц единственного и множественного числа, присоединявшиеся к исходной форме (Дульзон, 1968:95). Согласно Г.Т. Поленовой, данный факт позволяет сделать вывод, что в енисейском языке слово, выражавшее состояние субъекта, независимо от того, какой частью речи оно являлось, оформлялось одними и теми же показателями [15, 42].

При указании места нахождения и состояния предмета в енисейских языках употреблялись специальные дейктические частицы *di (Ich Deixis)*, *du (Der Deixis)*, *da (Jener Deixis)*. Данные частицы являются предикативными показателями и субъектными аффиксами группы *D* современных енисейских глаголов. Кроме того, показатели рядов *di-du* и *di-di* не имеют категории числа, что может говорить об их древности. Показатели ряда *di-du* полностью совпадают с предикативными показателями имени, с той лишь разницей, что у имен они суффируются, а у глагола префигируются [15, 42].

Отметим также наличие особых словообразовательных аффиксов *-l-*, *-i-* и *-n-*, которые были способны выражать:

- l-* - длительное действие или состояние;
- i-* - состояние в настоящем и прошлом;
- n-* - достигнутое состояние, результат действия [16, 105].

Р.С. Гайер в связи с этим пишет: «... *-i-* имеет значение наличного состояния в настоящем и прошлом, *-n-* фиксирует достигнутое состояние, в результате действия... Глаголы с видо-временным показателем *-l-* чаще всего имеют значение состояния: продолжающегося процесса, близкого к состоянию, абстрактное действие, завершение которого не имеет отчетливой грани, конкретное действие, представленное как процесс» [3, 17, 22].

Выделение данных аффиксов и установление их значений является очень важным фактором при обнаружении типологического сходства в выражениях категории состояния енисейскими и ностратическими языками.

Так, гласный *i*, наряду *a* и *u*, был назван А.М. Гранде типовым или ведущими в системе семитских глагольных основ [6, 209]. По нашим данным, формант *-i-* широко представлен в видо-временной системе древних индоевропейских языков, а также в дравидийских и семито-хамитских языках, при этом основным его назначением являлось выражение настоящего времени [17, 124-180]. Рассматривая функционирование отмеченных формантов на более ранних этапах развития языка, мы обнаруживаем дейктический характер их происхождения [9, 34-35, 76, 110-113; 16, 24-25, 169].

Таким образом, признак статичности/динамичности представлен во всех рассмотренных нами языковых семьях. Данное разделение, безусловно, имеет древний характер, но при этом относится к более продвинутому этапу развития языка. Принимая во внимание именную характер происхождения категории состояния, мы полагаем, что данная категория лежит в основе формирования всей глагольной лексики. Согласимся с В.А. Плунгяном, что на семантико-грамматической шкале именно с состояний начинается «собственно глагольная» область... [14, 112].

ЛИТЕРАТУРА

1. Борковский, В.И., Кузнецов, П.С. Историческая грамматика русского языка. М.: URSS: 2006. – 513 с. Вопросы диахронической типологии / Г.Т. Поленова и др. Таганрог: Из-во Таганрог. гос. пед. Ин-та имени А.П. Чехова, 2012. – 196 с.

2. Гайер, Г.С. Формы императива простых глаголов кетского языка (имбатский диалект) (Дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук). Томск, 1973. – 197 с.
3. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы: Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Из-во Тбилисского университета, Тбилиси, 1984. – 1423 с.
4. Горшкова, К.В., Хабургаев, Г.А. Историческая грамматика русского языка. М.: Высшая школа, 1981. – 359 с.
5. Гранде, Б. М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. – М.: «Восточная лит-ра» РАН, 1998. – 439 с.
6. Изотов, А.И. Старославянский и церковнославянский языки. М.: ИОСО РАО, 2001. – 232 с.
7. Дульзон, А.П. Кетский язык. Томск: Из-во ТГУ, 1968. – 636 с.
8. Красухин, К.Г. Аспекты индоевропейской реконструкции. Акцентология. Морфология. Синтаксис. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 456 с.
9. Ломтатидзе, К.В. Абазинский язык // Языки народов СССР. Т. 4. Иберийско-кавказские языки. – М.: Наука, 1967. – 712 с.
10. Ломтатидзе, К.В. Абхазский язык // Языки народов СССР. Т. 4. Иберийско-кавказские языки. – М.: Наука, 1967. – 712 с.
11. Маслов, Ю.С. Избранные труды: Аспектология, Общее языкознание. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 840 с.
12. Перельмутер, И.А. Общенидоевропейский и греческий глагол. Видо-временные и залоговые категории, Ленинград: «Наука», 1977. – 207с.
13. Плунгян, В.А. Введение в грамматическую семантику: Грамматическое значение и грамматические системы языков мира. М.: Российский гуманитарный университет, 2011. – 672 с.
14. Поленова, Г.Т. В поисках истоков языков. Юбилейный сборник избранных трудов. Таганрог: Из-во Таганрогского гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 336 с.
15. Поленова, Г.Т. Происхождение грамматических категорий глагола (на материале енисейских языков). Таганрог: Из-во Таганрогского государственного педагогического института, 2002. – 202 с.
16. Потапова, Т.В. Диахрония категории времени глагола (на материале русского языка и языков разных систем) (дисс. на соиск. уч. степ. кфн). – Ростов-на-Дону, 2009. – 228 с.
17. Разумовский, О.С. Современный детерминизм и экстремальные принципы в физике. Москва: Наука, 1975. – 248 с.
18. Семереньи, О. Введение в сравнительное языкознание. М.: Прогресс, 1980. – 407 с.
19. Симанов, А.Л. Понятие «состояние» как философская категория. Новосибирск: Наука. 1982. – 128 с.
20. Степанов, Ю.С. Индоевропейское предложение. М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2011. – 248 с.
21. Тронский, И.М. Общенидоевропейское языковое состояние (вопросы реконструкции). М.: Индрик, 2001. – 590 с.
22. Чикобава, А.С. Грузинский язык. // Языки народов СССР. Т. 4. Иберийско-кавказские языки. – М.: Наука, 1967. – 712 с.
23. Хабургаев, Г.А. Старославянский язык. М.: Просвещение, 1974. – 432 с.

С. В. Смоличева, А. А. Семенова

КОСТЮМ В ПЬЕСЕ В. В. НАБОКОВА «СОБЫТИЕ»

Аннотация. На материале драмы В. В. Набокова «Событие» рассматриваются костюмы героев как средство театрализации ее поэтики, литературной игры и пародии.

Ключевые слова: В. В. Набоков, драма, «Событие», поэтика, костюм героя, театральность, пародия.

S. V. Smolicheva, A. A. Semenova

COSTUME OF THE DRAM V. V. NABOKOV'S «THE EVENT»

Abstract. Based on the material of V. V. Nabokov's drama “The Event”, the costumes of heroes are reconsidered as a means of theatricalization of its poetic manner, literary games and parody.

Key words: V.V. Nabokov, drama, “The Event”, poetic manner, hero costume, theatricality, parody.

Общеизвестно, что основным объектом изображения художественной словесности является человек во всех его проявлениях. Среди многообразия приемов создания образа героя особое место в литературе принадлежит портретированию, свойственному, как правило, эпическому произведению и не характерному для драматического. Однако пьесы В.В. Набокова данное правило преодолевают, позволяя ставить вопрос о портретной характеристике персонажа и специфике эстетической функции его костюма.

Среди возможных приемов портретирования в пьесах внешний облик героя изначально создается с помощью костюма, который кроме того должен быть и частью сценического образа. Памятуя об этом, обратимся сначала к театроведческим трактовкам костюма. Как отмечает автор «Словаря театра» (1980) Патрис Пави, одежда – «визитная карточка» актера и героя [7, 165]; «... являясь в театральном действии признаком персонажа и перевоплощения, костюм долгое время довольствовался ролью одежды актера, правдоподобно характеризующей то или иное условие, ту или иную ситуацию. Сегодня костюм занимает в спектакле значительное место <...>. С момента появления на сцене одежда становится театральным костюмом, подчиняется эффекту преувеличения, упрощения, абстрагирования; костюм “прочитывается”» [7, 164].

Чтобы добиться точности «прочтения» характера режиссером, актером и другими создателями театральной постановки, драматург может вводить в текст пьесы указания о том, как одето то или иное действующее лицо. В основном, такие описания содержатся во вспомогательном тексте (ремарках), реже – в репликах или в монологах. Цель каждого такого «замечания для господ актеров» – обеспечить точное понимание и передачу содержания образа и пьесы в целом.

Литературоведы также рассматривают одежду как важнейшее средство портретной характеристики героя. В.Е. Хализев отмечает, что костюм – это одна из главных составляющих портрета персонажа, которая создается на основе культурной традиции, социальной среды и индивидуальных особенностей героя [9, 204]. Известный польский исследователь Е. Фарино пишет о том, что костюмом необходимо считать любую одежду, туалетную принадлежность литературных персонажей. Как в жизни, так и в литературных произведениях, костюм представляет собой неотъемлемую часть образа человека [8, 184]. Как отмечает Л.А. Юркина, костюм является «важной составляющей внешности персонажей. Одежду не только носят: о ней говорят, ее оценивают» [11, 261].

Вместе с тем описание наряда героя в литературном произведении несет в себе составляющие культурного кода – универсальной знаковой структуры, самодостаточной, открытой иерархической системы упорядоченных символов. Благодаря костюму у читателя формируются визуальные представления о персонаже, о его принадлежности к определенной эпохе и социокультурной среде, пониманию качеств и свойств человеческого характера. В связи с этим историк культуры Н.Н. Бабичева отмечает: «...одежда, украшения, знаки различия и причёски выражают социальную сущность человека, его положение в обществе, его состояние, пол и возраст, и при этом костюм всегда отражает определенное историческое время» [1, 3].

Одежда героя не раз становилась предметом исследования и в специальных литературоведческих работах. Так, Р.М. Кирсанова в книге «Розовая ксандрейка и драдедамовый платок. Костюм – вещь и образ в русской литературе XIX в.» (1989) доказывает, что костюм представляет собой одно из важнейших средств как социальной, так и психологической характеристики персонажей. И.А. Манкевич в работе «"Литературные одежды" как текст: мотив, сюжет, функция» (2013) рассматривает костюм и его характеристический потенциал в контексте вышеназванных категорий. Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство исследований посвящено изучению эпических произведений. Эта ситуация характерна и в отношении творческого наследия В.В. Набокова.

Сегодня, когда в год 120-летия писателя интерес к его личности и произведениям возрос, дефиле-подборка нарядов персонажей известных набоковских романов, сделанный Кс. Крушинской («Мода языком Владимира Набокова», 2019), – яркое подтверждение тому, что «по его книгам можно в числе прочего изучать быт и моду первой половины XX века. Причем моду не только женскую, но и мужскую» [4]. Скоррелировав объект сообразно нашим исследовательским целям, резонно допустить, что костюмы героев – не просто дань моде, но средство выражения внутреннего содержания образа посредством реализации творческой стратегии автора.

Отчасти «костюмного» вопроса применительно к набоковской эпике в разное время касались А.В. Млечко («Игра, метатекст, трикстер: пародия в "русских" романах В.В. Набокова», 2000), Г. Хасин («Театр личной тайны. Русские романы В. Набокова», 2001), А.А. Накарякова («Персонажера Владимира Набокова: типологические ряды», 2016) и многие другие. На материале драматургии его отчасти рассматривали И.В. Ничипоров («Поздняя драматургия В.Набокова («Событие», «Изобретение Вальса»): проблемы поэтики», 2002), Р.В. Новиков («Русскоязычная драматургия В.Набокова: Проблемы поэтики», 2004), А. Бабинов («Изобретение театра», 2008), Н.Б. Корнева («Театральность творчества В.В. Набокова и проблемы сценического воплощения его прозы», 2010) и другие.

Вместе с тем костюм в драматургии Набокова остается «недопрочитанным». Поэтому, «встречая по одежке» героев набоковского «События», предпримем попытку через их костюмы приблизиться к пониманию специфики художественного мира набоковского произведения.

Сюжет пьесы развивается вокруг «пренеприятного известия» о приезде некоего Барбашина, который освободился из тюрьмы, где сидел за покушение на убийство художника Трощейкина и его жены. Когда-то он стрелял в них из ревности, и теперь все опасаются его возвращения. Это происходит в день рождения тещи портретиста – Антонины Павловны. Приглашенные гости и прочие визитеры считают своим долгом сообщить о том, что Барбашин в городе, всеобщее напряжение нарастает. И только вечером Мешаев Второй, опоздавший на празднование, сообщает новость: «убийца» покинул город и уехал за границу. Страх и опасения оказываются тщетными.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что в «Событии» прослеживается утверждение пародийно-игровых принципов набоковского творчества. Резонно предположить, что данная тенденция проявляет себя и на уровне литературной характеристики – в описании костюмов действующих лиц.

В.В. Набоков, создавая образы героев «События», в числе прочего использует важную предметно-изобразительную деталь – костюм. Сведения о нем можно найти как в ремарках, так и в репликах персонажей.

Как правило, замечания о внешности того или иного героя даются автором в авторских указаниях, сопутствующих уже его первому появлению. Так, о художнике говорится: «Трощейкину лет под сорок, бритый, в потрепанной, но яркой фуфайке с рукавами, в которой остается в течение всех трех действий (являющихся, кстати, утром, днем и вечером одних и тех же суток)» [5]. Фуфайка – это преимущественно теплая (возможно – вязаная) нательная одежда, нижняя сорочка. Костюм Трощейкина хотя и ярок, как подobaет художнику, но не нов и будничен. Этим он отличается от других героев пьесы, чьи одежды кажутся нарочито театральными, фарсовыми, превращающими все происходящее в балаган. Например, пришедшая в

гости к Трошейкиным вдова Вагабундова, о которой говорится: *«очень пожилая, белое с кружевами платье, такой же веер, бархотка, абрикосовые волосы»* [5]. Вдова «в белом» выглядит карикатурно. Сам художник говорит о ней: *«А мадам Вагабундова чрезвычайно довольна, что пишу ее в белом платье на испанском фоне, и не понимает, какой это страшный кружевной гротеск...»* [5]. Он издевательски иронизирует над своими моделями, что выражается прежде всего в пародийном «костюмном» сбое – демонстративном диссонансе формы и содержания. *«Кстати, знаешь, – говорит Трошейкин жене, – я опять на днях применил мой метод двойного портрета. Чертовски забавно. Под шумок написал Баумгартена сразу в двух видах – почтенным старцем, как он того хотел, а на другом холсте, как хотел того я, – с лиловой мордой, с бронзовым брюхом, в грозových облаках...»*[5] героем-художником, по-своему отражает игровую концепцию самого набоковского творчества, демонстрирующую игру со словом и смыслами, в которой, по мнению В. Ходасевича, писатель предстает «фокусником, который, поразив зрителя, тут же показывает лабораторию своих чудес», акцентируя то, как «живут и работают приемы» [10, 222].

Почти все прочие гости когда-либо позировали Трошейкину. Об этом портретист, обращаясь к жене, говорит: *«Мы с тобой шестой год киснем в этом сугубо провинциальном городке, где я, кажется, перемазал всех отцов семейства, всех гуляющих женок, всех дантистов, всех гинекологов»* [5]. Но, по его собственному признанию, окружающие кажутся ему *«крашеными призраками»*, от которых *«нельзя ждать ни спасения, ни сочувствия»* [5]. Они действительно похожи на кукол, на маски, мало что общего имеющие с реальностью. И если проследить авторские ремарки в отношении одежд и прочих деталей внешности пришедших гостей, то складывается впечатление, что они словно сошли с трошейкинских портретов, написанных в его «особой манере».

Например:

- акушерка Элеонора Шнап – *«фиолетовое платье, пенсне»* [5];
- тетя Женья и дядя Поль – *«Она: пышная, в шелковом платье, была бы в чепце с лентами, если бы на полвека раньше. Он: белый бобр, белые брови, которые расчесывает щеточкой, благообразен, но гага»* [5];
- старушка Николадзе – *«сухонькая, стриженная, в черном»* [5];
- известный писатель – *«стар, львист, говорит слегка в нос, медленно и веско, не без выигранных прочищений горла позади слов, одет в смокинг»* [5];
- трафаретный живописец Куприков – *«в плечистом пиджаке и темнейшей рубашке при светлейшем галстуке»* [5];
- сыщик Барбошин – *«костюм спортивный, в клетку, с английскими шароварами»* [5].

Набоков обращает наше внимание на цветовое решение одежды и ее фасон, поскольку в условиях театральной постановки именно эти компоненты одежды формируют визуальное восприятие зрителей. Костюм, понимаемый как определенного рода знак, многое может сказать читателю/зрителю. Его цвет, который сегодня можно передать в мельчайших нюансах (хотя далеко не всякий человек способен их различить), обладает исторически сложившимся символическим значением. При всех существующих сегодня порядка двух тысяч определений цвета в литературе их сравнительно немного. Колористические характеристики одежды многое могут рассказать о ее владельце: о характере, эмоциональном складе, умонастроениях. Согласно швейцарскому исследователю М. Люшеру («Сигналы личности», 1974), цветовые предпочтения человека детерминированы особенностями его характера и могут быть определены как «сигналы личности», которые мгновенно формируют восприятие и оценку человека. Если опираться на эту концепцию, то фиолетовое платье Элеоноры Шнап и черное у старушки Николадзе должны маркировать негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Таким образом, появление этих двух героинь в соответствующих нарядах должно было усиливать напряженность в ожидании трагической развязки.

Вместе с тем их костюмы «уравновешены» другими, в которых Набоков нарочито нарушает соответствие цвета костюма персонажу, времени, месту и общему смыслу драматической ситуации (тетя Женья и дядя Поль, известный писатель, трафаретный живописец Куприков, сыщик Барбошин). И хотя костюмы этих героев, согласно театральной традиции, в большинстве своем монохромны и контрастны, они более напоминают безвкусные, вульгарно-кричащие, режущие глаз клоунские наряды. Диссонанс в одежде (несоответствие возрасту, статусу и проч.), дисгармоничное сочетание ее отдельных элементов (цвет, фасон и проч.) очевидны. Перечисленные действующие лица одеты вразнобой и несуразно, что создает довольно пеструю гротесковую, карнавальную картину. Такое «костюмирование» становится в пьесе выражением ее пародийно-игрового модуса, совершенно в духе «метода двойного портрета», представленного главным героем. Это картина уже сама по себе отрицает угрозу и возможность расправы Барбашина над художником, да и трагизм ситуации. На этом фоне всё выглядит комично, как «маскарад с переодеванием».

Пародийно-игровое смещение становится более очевидным, если сопоставить яркие платья гостей и бытовой костюм Трошейкина. Его отнюдь не помпезная, не новая, простая фуфайка с рукавами – одежда домашняя, рабочая. В сравнении с ней одеяния других действующих лиц выглядят театрально, фальшиво-карнавально. Однако и сам художник живет в условно-театральном мире, где бутафорство проявляет себя на разных уровнях.

Чтобы приблизиться к пониманию сущности создаваемой пародийно-игровой ситуации, позволим себе апеллировать к утверждению Дм. Набокова, о том, что во всех драматических произведениях его отца глубинным подтекстом «является театральность вещей, обманчивость вымышленной реальности: нам дают возможность проникнуть сквозь завесу вымышленного мира, заглянуть в его закулисную жизнь, его подоплеку. “Бутафорство” того, что открывается взгляду, может оказаться (по авторской воле) не самого высшего разбора – но таково и есть нутро настоящего театра...» [6]. Из этого можно заключить, что и костюм персонажей в пьесе «Событие» выявляет никчемность, фальшивость происходящего на сцене.

Своеобразным ключом к пониманию пародийной природы изображенного может стать реплика Любови Трошейкиной о муже-художнике: «Когда он пускается описывать наружность человека, то начинается квазифантазия или тенденция» [5]. «Квази уно фантазия» – это характеристика, даваемая архитекторами древнего Рима и стран Средиземноморья в отношении чего-то невероятно красивого. «Тенденция», (то есть тенденциозность) здесь, видимо, означает нечто предвзятое, предсказуемое, следовательно – банально-будничное, заурядное. «Невероятная красота» и тенденциозность – взаимоисключающие понятия, и Трошейкин оказывается отнюдь не гением мольберта, а обыкновенным пошляком, пародией на Творца. Таковы и другие действующие лица, чьи одежды лишены изыска и гармонии: вдова носит белое; прочие на торжество являются в спортивном костюме или «в черном» и т. д.

Как уже было сказано ранее, большинство «костюмных» замечаний в «Событии» приходится на ремарки. Они, давая авторские пояснения, далеко не всегда ориентированы на сценическое воплощения характеров действующих лиц набоковской пьесы («Она: **пышная, в шелковом платье, была бы в цепце с лентами, если бы на полвека раньше**» [5] и др.). Подобного рода указания не столько выявляют суть образов, сколько запутывают, сбивают с толку и вместе с тем позволяют вступить в своеобразный диалог с основным текстом, приглашают читателя к размышлению, к разгадыванию аллюзий. Особую значимость «костюмных» ремарок подчеркивает то, что в набоковских замечаниях прочие традиционные (например, инвентарно-интерьерные) сведения почти отсутствуют, поскольку их драматург считал показателями общего дурновкусия и плохой пьесы.

Не претендуя в рамках статьи на всесторонность раскрытия темы, резонно допустить, что костюмы в пьесе «Событие» могут быть условно отнесены к одному из двух типов: будничному и карнавальному. Их антитеза организует содержательные уровни произведения. Костюм является одной из поэтических и смысловых доминант, благодаря которой формируется ее пародийный мир. Среди множества разнообразных функций, которые выполняют детали одежды в литературе, костюм в набоковском «Событии», воссоздает пространство игры, когда, как и было обещано в пьесе, «последний день...обратился в фантастический фарс» [5].

В целом же можно констатировать, что костюмы действующих лиц комедии В.В. Набокова «Событие» становятся важнейшим из приемов визуализации, «с помощью которых автор превращает прозаический текст в “спектакль”, а читателя – в “зрителя”. Это – актёрство персонажей, мизансценирование, гримировка, декорирование пространства, масочность, кукольность, театральное освещение» [3]. Нам представляется, что дальнейшее исследование костюма будет наиболее продуктивным именно в контексте изучения вышеперечисленных категорий.

Подводя итоги сказанному, необходимо отметить, что костюмы действующих лиц в пространстве пьесы В.В. Набокова «Событие» являются одним из значимых параметров ее художественного мира. Они, безусловно, важнейшие компоненты портрета в драме, наряду с другими его подробностями служат репрезентации персонажей, зримым выражением их внутреннего содержания или состояния, чему немало способствуют цветообозначения нарядов. Костюмные детали в пьесе лаконичны, содержатся, как правило, в ремарках, выступают маркерами предполагаемой сценической одежды, участвуют в создании игрового модуса поэтики набоковского текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабичева, Н. Н. История художественной материальной культуры. Костюм XIX в. / Н. Н. Бабичева. – М.: Наука, 1966.
2. Давыдова, В. В. Опыт системного рассмотрения костюма / В. В. Давыдова // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI в. : [материалы междунар. науч. конф., (11-13 апр. 2000 г.) / Петерб. филос. о-во. – СПб., 2000. – С. 191–195.
3. Корнева, Н.Б. Театральность творчества В.В. Набокова и проблемы сценического воплощения его прозы : Автореф. ... канд. искусствоведения. – М., 2010.– URL: <http://cheloveknauka.com/teatralnost-tvorchestva-v-v-nabokova-i-problemy-stsenicheskogo-voploscheniya-ego-prozy> (дата обращения: 29.04.2019).
4. Крушинская, К. Мода языком Владимира Набокова.– URL: <https://theblueprint.ru/culture/nabokov-fashion> (дата обращения: 29.04.2019).
5. Набоков, В. В. Пьесы. – М., Искусство, 1990. – URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-rus-classic/38614-vladimir-nabokov-pesy-v-proze.html> (дата обращения: 29.04.2019).
6. Набоков, Д. В. Набоков и театр // Набоков В. В. Трагедия господина Морна. Пьесы. Лекции о драме. – СПб., 2008. – URL: <https://profilib.com/chtenie/151076/vladimir-nabokov-tragediya-gospodina-morna-pesy-leksii-o-drame-107.php> (дата обращения: 15.04.2019).
7. Пави, П. Словарь театра. – М.: Прогресс, 1991.
8. Толстой, Ив. Набоков и его театральное наследие. // Набоков В.В. Пьесы. – М.: «Искусство», 1990. С.5-42.
9. Фарино, Е. Введение в литературоведение: учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
10. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999.

11. Ходасевич, В. О Сирине // Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве Владимира Набокова. Критические отзывы, эссе, пародии / под общ. ред. Н. Г. Мельникова. – М.: Новое литературное обозрение. С. 219-224.
12. Юркина, Л.А. Портрет // Чернец Л.В., Хализев В.Е., Эсалнек А.Я. и др. Введение в литературоведение: учеб. пособие / под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа, 2004.

З. Г. Стародубцева

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОЛЯ АНТИСЛЕДСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье осмысливается функциональная значимость трансформационного анализа в постижении природы синтаксического поля антиследствия в современном русском языке.

Ключевые слова: объективное содержание, типовое отношение антиследствия, микрополя уступки, противопоставленности, синкретичное, трансформация.

Z. G. Starodubtseva

THE TRANSFORMATION ANALYSIS AS ONE OF THE LEADING METHODS OF SYNTACTICAL ANTIREASON FIELD STUDY IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article deals with the functional significance of transformation analysis in comprehension of syntactical antireason field study in the modern Russian language.

Key words: objective content, type antireason relation, microfield of concessions, opposition, transformation.

Одно и то же объективное содержание, выступающее как единое типовое значение, может воплощаться в разных формах мысли, образуя при этом синтаксическое поле, микрополя которого выделяются на основе разных семантических форм отражения данного содержания. Именно к этому виду синтаксических полей относится поле антиследствия.

Отношения несоответствия, реально существующие, отражаются в микрополях уступки, противопоставленности, смешанном и синкретичном. И поскольку эти микрополя входят в состав одного поля антиследствия, то закономерно встает вопрос: возможна ли трансформация уступительного значения в значение противопоставленности и наоборот?

Действительно ли значение антиследствия выступает как единое типовое значение? Трансформационный анализ предполагает преобразование одной синтаксической конструкции с определенным значением в другую синтаксическую конструкцию с тем же типовым значением (т.е. исходное значение при изменении структуры должно быть сохранено). Следовательно, необходимо доказать, что при преобразовании синтаксических конструкций одного микрополя в синтаксические конструкции другого микрополя сохраняется типовое значение антиследствия как отражение типового отношения антиследствия объективной реальности.

Практические наблюдения, проведенные в ходе трансформационного анализа, показывают, что действительно при качественном преобразовании синтаксических структур типовое значение антиследствия не изменяется, не разрушается, не исчезает. В предложении "Несмотря на замечательные душевные качества, А.И. Давыдова не стала столь известна, как Волконская или Муравьева" [5,65] ярко представлено уступительное значение.

Преодолеваемый компонент выражен в уступительном обороте. Идея отношения подсоединяется к преодолеваемому компоненту, обогащая его содержание. Это простое предложение, в котором, благодаря наличию в нем уступительного оборота, значение уступки проступает очень четко, выпукло, зримо.

Попробуем произвести трансформацию уступительного значения в значение противопоставленности: А А.И. Давыдова обладала замечательными душевными качествами, // Б но (однако) не стала столь известна, как Волконская или Муравьева. Такая трансформация вполне возможна и легко осуществима. В синтаксическом отношении мы получили другую конструкцию: исходная конструкция была подчинительная, а трансформированная конструкция – сочинительная. Но и в первом и во втором случае имеет место простое предложение. Типовое значение в результате использования трансформационного приема не изменилось.

Сохраняется выражение идеи несоответствия: А.И. Давыдова обладает прекрасными душевными качествами, заслуживающими самого пристального внимания, но при этом она не столь известна и знаменита, как другие "декабристки".

Данное типовое значение, в основе которого лежит идея несоответствия, отражается в простом предложении, но в разных семантических формах мышления: в значении уступки (в первом примере) и в значении противопоставленности (во втором).

В трансформированном примере изменяется соотношение преодолеваемого и преодолевающего компонентов. Преодолеваемый компонент выражается в части А анализируемого предложения, преодолевающий – в части Б. Идея отношения подсоединяется к преодолевающему компоненту и обогащает содержание его.

Не всегда простое предложение трансформируется в простое же предложение. Простое предложение с выраженным в нем значением уступки *”Анна Павловна Шерер, напротив, несмотря на свои сорок лет, была преисполнена оживления и порывов”* [8,7], трансформируясь в предложение со значением противопоставленности, становится сложным: *«Анне Павловне Шерер было сорок лет, но она была преисполнена оживления и порывов»*.

В каких же случаях простое предложение трансформируется в простое, а в каких - в сложное? Если субъект признака (действия) в обоих компонентах один, то простое предложение трансформируется в простое.

В первом примере субъект один – А.И. Давыдова. Поэтому простое предложение трансформируется в простое же предложение с однородными членами (с однородными сказуемыми *“обладала”* и *“не стала столь известна”*).

Если же в обоих компонентах субъекты разные, то простое предложение трансформируется в сложное. Во втором предложении в компонентах отмечаются разные субъекты: в одном компоненте субъект - годы, в другом – Анна Павловна Шерер. Простое предложение с уступительным оборотом трансформировалось в сложное предложение.

Имеет место и трансформация простых предложений, содержащих обособленные определения и выражающих значение уступки, в предложения со значением противопоставленности.

Трансформируем предложение, содержащее причастный оборот и выражающее значение уступки, в предложение, выражающее значение противопоставленности.

”И теперь он смело ехал по земле, охваченной крестьянским мятежом...” [1,13].

Перед ним простиралась земля, охваченная крестьянским мятежом, но он ехал по ней смело.

Мы видим, что синтаксическая структура подверглась качественным изменениям: предложение, полученное в результате трансформации, выражающее значение противопоставленности, является сложным предложением (в отличие от исходного простого предложения). В компонентах предложения представлены разные субъекты: земля и он. Идея отношения в исходном предложении подсоединяется к преодолеваемому компоненту, обогащая содержание его.

В трансформированном предложении идея отношения подсоединяется к преодолевающему компоненту и таким образом обогащает его содержание. Но во втором случае отношение выражено более четко благодаря союзу “но”. Можно при трансформации использовать и частицу “же”:

“Перед ним простиралась земля, охваченная крестьянским мятежом, он же ехал по ней смело”.

Объективное содержание, отражаемое и в первом, и во втором предложениях, одинаково. Оно выступает как единое типовое значение. Идея несовместимости, лежащая в его основе, формируется благодаря взаимодействию смыслов, заключенных в преодолеваемом компоненте и в преодолевающем компоненте. И в первом, и во втором предложениях идея несовместимости возникает благодаря взаимодействию синтаксического и лексического уровней.

При обособленном определении возможно сохранение простого предложения, если субъект в обоих компонентах тот же. Например: *Усталый и измученный, он шел бодро*. Это простое предложение, содержащее обособленные определения *“усталый”* и *“измученный”* и выражающее значение уступки. Субъект в преодолеваемом и преодолевающем компонентах один – он. Трансформируем уступительное значение в значение противопоставленности: *Он был измученным и усталым, но шел бодро*.

Простое предложение сохранено. Типовое значение осталось неизменным. При проведении трансформационного анализа примеров рассматриваемого типа есть смысл обратить внимание на значимость такого синтаксического средства, как интонация. Именно интонация иногда помогает акцентировать значение противопоставленности, усилить роль преодолевающего компонента. Осмыслим следующее предложение: *Взволнованное письмо Александрины Муравьевой, написанное нервной рукой, очень неразборчивым почерком, короткими отрывочными фразами, производит сильное впечатление* [5;16].

Преодолеваемый компонент выражен в обособленном определении, представленном причастным оборотом. Преодолевающий компонент выражен в остальной части предложения.

Идея несовместимости, как и в предыдущем примере, возникает благодаря взаимодействию двух смыслов (смысла, представленного в преодолеваемом компоненте, и смысла, представленного в преодолевающем компоненте). Преодолеваемый компонент вклинивается в преодолевающий, рассекая его на две части. Идея отношения подсоединяется к преодолеваемому компоненту. Значение уступки формируется за счет взаимодействия лексического и синтаксического уровней. Трансформируем это предложение в предложение, выражающее значение противопоставленности: *Взволнованное письмо Александрины Муравьевой написано нервной рукой, очень неразборчивым почерком, короткими отрывочными фразами, ... но производит сильное впечатление*.

В трансформированном предложении идея отношения подсоединяется к преодолевающему компоненту, выраженному в части предложения **“но производит сильное впечатление”**. Обогащается содержание преодолевающего компонента, так как идея отношения подсоединяется к нему.

Пауза, выдержанная перед частью предложения, в которой представлен преодолевающий компонент, и обозначенная на письме многоточием, подчеркивает значимость преодолевающего компонента, его обогащение, что характерно для отношения противопоставленности.

В этом примере тоже один субъект – письмо, поэтому в результате трансформации сохраняется простое предложение, но вводятся однородные члены.

Конечно, при единстве субъекта в обоих компонентах возможно и сложносочиненное предложение с употреблением местоимения вместо существительного: *зволнованное письмо Александрины Муравьевой написано нервной рукой, очень неразборчивым почерком, короткими отрывочными фразами, но оно производит сильное впечатление.*“

Но трансформация в сложносочиненное предложение не обязательна. Она более наглядно раскрывает возможности трансформационного анализа.

Идея несоответствия предполагаемого, желаемого и т.д. и осуществляемого сохраняется и при трансформировании простых предложений, содержащих обособленные обстоятельства и выражающих значение уступки, в предложения, выражающие значение противопоставленности. При этом происходят изменения в синтаксической структуре. Обособленные обстоятельства, представленные деепричастиями и деепричастными оборотами, обозначающими дополнительные действия, переходят в разряд глаголов, обозначающих основное действие: ”□...□*садясь подле нее и, очевидно, желая сказать что-то, он загнулся*“ [9,277]. В результате трансформации получаем следующее предложение: □...□*садясь подле нее, он, очевидно, желал сказать что-то, но загнулся.*

В исходном предложении преодолеваемый компонент выражен в обособленном обстоятельстве, представленном деепричастным оборотом **“очевидно, желая сказать что-то”**, преодолевающий – в последующей части предложения **“он загнулся”**.

В трансформированном нами предложении мы наблюдаем однородные сказуемые **“желал”** и **“загнулся”**, обозначающие основные действия.

Здесь субъект один – он, поэтому трансформация породила простое предложение с однородными членами – сказуемыми.

В результате трансформации могло бы быть и сложное предложение, если бы повторилось подлежащее или в первом случае было бы имя собственное, а во втором – местоимение “он”: □...□*садясь подле нее, он, очевидно, желал сказать что-то, но он загнулся*“.

Идея несоответствия в трансформированном предложении возникает между предикативными частями его: **“садясь подле нее, он, очевидно, желал сказать что-то”**, с **одной стороны, и “но загнулся”**, с **другой** стороны.

Идея отношения примыкает к преодолевающему компоненту **“но загнулся”**. Обогащается содержание преодолевающего компонента.

Предложение, выражающее уступительное значение, трансформировалось в предложение, выражающее значение противопоставленности.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что простые предложения, в которых уступительное значение выражено различными способами, могут быть трансформированы в предложения, выражающие значение противопоставленности. При этом всегда происходят изменения в синтаксических структурах.

1. Если и в преодолеваемом, и в преодолевающем компонентах представлен один субъект, то простое исходное предложение, выражающее значение уступки, трансформируется в простое же предложение с однородными членами, выражающее значение противопоставленности.

2. Исходное простое предложение может быть трансформировано в сложное (при одном субъекте и в преодолеваемом, и в преодолевающем компонентах), если подлежащее повторяется и если вместо существительного употребляется местоимение или же если в трансформированной конструкции в первом случае употребляется имя собственное, а во втором – местоимение.

3. Исходное простое предложение, выражающее значение уступки, трансформируется только в сложное предложение со значением противопоставленности, если в преодолеваемом и преодолевающем компонентах представлены разные субъекты.

Объективное же содержание, отражаемое в трансформированных структурах, остается тем же, что и в исходных конструкциях. Это подтверждает мысль о том, что компоненты поля антиследствия выступают как синтаксические синонимы.

Пронаблюдаем, как сложные предложения, выражающие значение уступки, могут трансформироваться в предложения, выражающие значение противопоставленности.

Обычно сложноподчиненное предложение трансформируется в сложносочиненное, но возможна и трансформация в простое предложение с однородными членами, если субъект действия в обоих компонентах повторяется. *Хотя я и люблю тебя, я накажу тебя.*

Трансформация в простое предложение: *Я люблю тебя, но накажу тебя.* В простом предложении представлены однородные сказуемые: “люблю” и “накажу”.

Синтаксические структуры, выражающие отношение уступки, могут быть трансформированы в структуры, выражающие отношение противопоставленности.

*”Как ни гнетет рука судьбины,
Как ни томит людей обман,
Как ни браздят чело морщины
И сердце как ни полно ран;
Каким бы строгим испытаньям
Вы ни были подчинены, –
Что устоит перед дыханьем
И первой встречей весны!”* [10,112]

Данное сложноподчиненное предложение с разветвленной придаточной частью, выражающее отношение уступки, легко трансформируется в синтаксическую конструкцию, выражающую отношение противопоставленности: “Рука судьбины бесконечно гнетет, людей томит обман, чело браздят морщины, сердце полно ран; вы можете быть подчинены самым строгим испытаньям, но ничто не устоит перед дыханьем и первой встречей весны”.

При столь явном изменении синтаксической структуры наблюдается сохранение типового значения антиследствия.

Если сложноподчиненное предложение имеет разветвленную придаточную часть, то оно может быть трансформировано в сложную синтаксическую структуру, в которой идея несоответствия возникает уже не между отдельными простыми предложениями, а между целыми блоками.

Так, например, предложение *Несмотря на то, что войска были раздеты, изнурены, на одну треть ослаблены отсталыми, ранеными, убитыми и больными; несмотря на то, что на той стороне Дуная были оставлены больные и раненые с письмом Кутузова, поручавшим их человеколюбию неприятеля; несмотря на то, что большие госпитали и дома в Кремсе, обращенные в лазареты, не могли уже вмещать в себя всех больных и раненых, несмотря на все это, обстановка при Кремсе и победа над Мортье значительно подняли дух войска* [8; с.192] может быть трансформировано так:

А Войска были раздеты, изнурены, на одну треть ослаблены отсталыми, ранеными, убитыми и больными; на той стороне Дуная были оставлены больные и раненые с письмом Кутузова, поручавшим их человеколюбию неприятеля; большие госпитали и дома в Кремсе, обращенные в лазареты, не могли уже вмещать в себя всех больных, //

Б но обстановка при Кремсе и победа над Мортье значительно подняли дух войска.

Обширное сложноподчиненное предложение трансформировалось в блоки сложносочиненного предложения, включающие в свой состав несколько простых предложений. Идея несоответствия возникает между блоком А и блоком Б. Преодолеваемый компонент выражается в блоке А, преодолевающий – в блоке Б. Преодолевающий компонент следует за преодолеваемым.

Трансформированное предложение являет собою сложную синтаксическую структуру, между частями которой формируется идея несоответствия, заключающая в себе значение противопоставленности. Закономерно и явление обратного порядка, т.е. трансформация отношения противопоставленности в отношении уступки: *Он был суров, но справедлив. Несмотря на суровость, он был справедлив.*

Сложные синтаксические целые, выражающие значение противопоставленности, могут быть трансформированы в структуры, выражающие значение уступки. Трансформированные структуры представляют собой сложноподчиненные предложения с придаточными уступительными. *По желанию нового царя, манифест вез в Сибирь Михаил Волконский, сын декабриста, уже служивший чиновником в Сибири и оказавшийся в Москве. Однако тех, к кому манифест относился, в живых осталось мало* [5; с.99].

Функция предложений, составляющих данное сложное синтаксическое целое, идентична функции простых предложений в составе сложносочиненного предложения. Идея несоответствия возникает между предложениями в составе сложного синтаксического целого. Преодолеваемый компонент выражен в первом предложении, преодолевающий – во втором. Идея отношения подсоединяется ко второму предложению. Обогащается содержание преодолевающего компонента. Рассматриваемое сложное синтаксическое целое выражает значение противопоставленности.

Проведем трансформационный анализ: *Несмотря на то, что по желанию нового царя манифест вез в Сибирь Михаил Волконский, сын декабриста, уже служивший в Сибири и оказавшийся в Москве, тех, к кому манифест относился, в живых осталось совсем мало*“.

Синтаксическая структура претерпела существенное изменение: отношение сочинения трансформировалось в отношение подчинения. Каждое из предложений, входящих в сложное синтаксическое целое, характеризовалось определенной самостоятельностью. В трансформированной синтаксической структуре, в силу отношения подчинения, установившегося в ней, первое предложение стало придаточным и зависимым от второго предложения, выступающего в функции главного предложения.

Динамичность синтаксических структур, возможность трансформации одного вида структур в другой вид указывает на многообразие семантических форм отражения определенного объективного содержания.

Исходные синтаксические структуры с уступительным значением трансформируются в синкретичные структуры:

Несмотря на дождь, настроение у него было превосходное.

Хотя и шел дождь, но настроение у него было превосходное.

Исходные синтаксические структуры со значением противопоставленности предельно просто преобразовываются в синкретичные структуры:

Шел дождь, но настроение у него было превосходное.

Хотя шел дождь, но настроения у него было превосходное.

Объективное содержание, отражаемое и в исходных примерах, и в трансформированных, остается тем же, изменения наблюдаются лишь в формах выражаемых мыслей.

Покажем это. Исходная синкретичная структура: *Хотя погода была сырая и ветреная, но он чувствовал себя прекрасно.*

Если синкретизм связан с употреблением двух разных союзов, то он снимается за счет снятия одного из союзов. Трансформация в пользу уступки: *Хотя погода была сырая и ветреная, он чувствовал себя прекрасно.*

Трансформация в пользу противопоставленности: *Погода была ветреная и сырая, но он чувствовал себя прекрасно.*

При отсутствии сочинительных и подчинительных союзов в исходной синтаксической структуре трансформация осуществляется за счет добавления союза. Рассмотрим этот процесс в бессоюзном сложном предложении.

Исходная синтаксическая структура:

Чин следовал ему – он службу вдруг оставил [2, с.73].

Трансформация синкретичного отношения в отношении уступки производится с помощью добавления подчинительного (уступительного) союза:

Хотя чин следовал ему, он службу вдруг оставил.

Трансформация в отношении противопоставленности производится с помощью добавления сочинительного (противительного) союза:

Чин следовал ему, однако он службу вдруг оставил.

Обратимся к сложному синтаксическому целому. Исходная синтаксическая структура: Он молод был. Он был при этом умным не по годам. Трансформация исходного отношения в отношении уступки: *Несмотря на то что он молод был, он был при этом умным не по годам.*

Трансформация в отношении противопоставленности:

Он молод был, но он был при этом умным не по годам.

Проведенная аналитическая работа указывает на то, что границы между четырьмя микрополями в составе синтаксического поля антитезиса в большой степени условны. Значение уступки, значение противопоставленности и синкретичное значение, различаясь конкретными свойствами, имеют много общего, так как в основе всех этих значений лежит идея несоответствия, несовместимости. Общность конкретных значений микрополей в составе поля антитезиса позволяет показать трансформационный анализ. Во всех случаях преобразований, изменяющих синтаксическую конструкцию, типовое значение антитезиса остается неизменным.

Немаловажную роль в процессе трансформации играют такие средства синтаксического выражения, как интонация и порядок слов. В отдельных случаях именно они определяют направление трансформационного процесса. Но, какие бы изменения ни претерпевали синтаксические построения, большие или меньшие, типовое значение антитезиса, как это удалось показать в процессе рассмотрения конкретного языкового материала, сохраняется, изменяется лишь его семантическая форма.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем, что трансформационный анализ дает возможность обогатить общее представление о синтаксическом поле антитезиса (показать гибкость и динамичность этой системы фактов, расширить понятие “оттенок значения”). Использование трансформаций позволяет разнообразить языковые средства выражения одного и того же содержания (в частности значения антитезиса), придавать ему большую выразительность в современном русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнутов, В. П. Поэт в краю степей необозримых: Рассказы-эссе о пребывании А. С. Пушкина на Дону. – Ростов-на-Дону. Ростовское книжное издательство, 1985. – 60 с.
2. Грибоедов, А. С. Горь от ума: комедия в четырех действиях и стихах. – М.: Сов. Россия, 1989. – 192 с.
3. Кривонос, А. Т. Естественный язык и логика. – М. – Нью-Йорк: Московский государственный лингвистический университет, 1993. – 318 с.
4. Кривонос, А. Т. Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке. – М. - Нью-Йорк: Валанг, 1996. – 684 с.
5. Павлюченко, Э. А. В добровольном изгнании. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1986. – 160с.
6. Стародубцева, З. Г. Об одном оригинальном подходе к интерпретации художественного текста // Современные тенденции развития

- науки и технологий: по материалам научно-практ. конф.: периодический научный сборник (г. Белгород, АПНИ, 28 февраля 2017 г.). 2017. №2. Ч.5. С. 95-98.
7. Стародубцева, З. Г., Интымакова Л. Г., Дудникова Е. Е. Своеобразие синтаксического поля антиследствия в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №12(78) 2017. Часть 2. - Тамбов: Грамота, 2017. С. 144 – 150.
 8. Толстой Л. Н. Война и мир: Роман в 4 т. и 2кн. Кн.1. Т 1 и 2 – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 752с.
 9. Толстой, Л. Н. Анна Каренина: Роман/ Комментарий С. Г. Бочарова. – М.: СЛОВО / SLOVO, 1999. – 704 с.
 10. Тютчев, Ф. И. «Я встретил Вас ...»: Повесть Г. В. Чагина о жизни и творчестве Ф. И. Тютчева и избранные стихотворения поэта / Сост. и коммент. Г. В. Чагина. – М.: Дет.лит., 2003. – 208 с.
 11. Хомский, Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 123 с.
 12. Чесноков, П. В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1992. – 166 с.
 13. Чесноков, П. В. Логические и семантические формы мышления как значения грамматических форм // Вопросы языкознания. 1984. №5. С. 3-13.
 14. Щур, Г. С. Теории поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – 256 с.

Н.М. Усенко

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В статье уделяется внимание изучению постоянных обновлений в подходах к расшифровке глагольных лексем, исходя из общелингвистической множественности и активного обновления семантической терминологии. Детально изучается взаимодействие онтологического подхода к психо-духовным состоянием сознания со смысловым пониманием лингвистических формул, содержащих элементы темпоральности в ее многообразии.

Ключевые слова: категория времени, языкознание, темпоральность, компоненты темпоральности, текстовая категория, семантическая терминология, концепция времени в теории языка.

N.M. Usenko

THE INTERACTION OF LINGUISTIC PARAMETERS OF THE CONCEPT OF TIME WITH OTHER MULTIDIMENSIONAL TEMPORALITY CHARACTERISTICS.

Abstract. Particular attention is paid to the study of constant updates in the approaches to deciphering the verbal lexemes, based on general linguistic plurality and active updating of semantic terminology. The interaction of the ontological approach to the psycho-spiritual states of consciousness with the semantic understanding of linguistic formulas containing temporal elements in its diversity is studied in detail.

Key words: and phrases: category of time, linguistics, temporality, components of temporality, text category, semantic terminology, concept of time in the theory of language.

Процесс складывания текстовой лингвистики с позиции дискурса находится в постоянном поиске его основных категорий. В этой связи коммуникативный аспект значения грамматического времени сохраняет в языкознании свою актуальность. К изучению темпоральной текстовой организации различных жанров и функциональных стилей в разные периоды был обращен целый ряд исследований.

В данном контексте наблюдается следующая двойственность в функционировании глагольно-временной организации. С одной стороны, «у дискретного времени имеются единицы измерения - временные интервалы... метрическое описание времени предписывается его структурой... имеет объективный статус», с другой стороны, категория протяженности «у каждого народа получает свое языковое выражение и закрепление» [13, 71]. В этой связи отмечается перспективность изучения свойств темпоральности в различных языковых культурах. Причем временные характеристики показательны для обновления связей между лексикой и грамматикой.

В данном концепте центральное место с позиции темпорального функционирования в лингвистической науке отводится глаголу как основному средству семантического выражения категории времени в языке. Глагол не просто передает информацию о конкретном событии, но и является активным трансформатором структуры темпоральности.

В значениях глагольных лексем находят свое воплощение понятия „действие“, „состояние“ и „процесс“, подпадающие под другую, не менее емкую мыслительную (логическую) категорию признака [17, 114].

В глаголах находят отражение подвижные признаки предметов, проявляющиеся в безостановочном движении времени. Можно сказать, что глагол выполняет языковую функцию обозначения состояния ма-

терии в прошлом, настоящем или будущем в динамическом состоянии относительно времени. Это и порождает темпоральность как лингвистическую категорию.

Смысловые связи глаголов подразумевают их функционирование в составе словосочетаний в силу их понятийной специфики. Это выражается в субъектно-объектной направленности темпоральности при осуществлении динамической процессуальности. При этом значения многих глаголов может раскрываться в скрытых лексемах, которые подразумевают внутренние линейные взаимосвязи. Это происходит независимо от видимых признаков лингвистической семантики словосочетания и смысловых связей глагольного взаимодействия с одушевленными и неодушевленными существительными. Указанные ракурсы отношений приобретают устойчивый характер благодаря укоренившейся смысловой совместимости. Это приводит к актуализации взаимозависимых связей между онтологическим подходом в изучении многочисленных состояний и качеств сознания с лингвистическими методами их описания в поле проявления признаков темпоральности.

Очевидным является тот факт, что глагол всегда обозначает ту или иную динамическую ситуацию, разнонаправленную относительно прошлого, настоящего и будущего, что формируется в некую динамическую или статическую смысловую модель состояния объекта в данный момент времени. Таким образом, формирование событийного смысла словосочетания связано с процессуальным использованием непосредственных функций глагола. То есть, обозначая ту или иную ситуацию, происходящую на фоне осознанно воспринимаемых внутренних или внешних процессов, говорящий невольно формирует смысловой центр линейного высказывания вокруг темпорального словосочетания.

Помимо этого при взаимоотрицании различных качеств глагольные лексемы в линейном расположении могут замещать семантические концепты по принципу контрастности. Элементы различных отношений, принадлежащие одному и тому же роду, образуют естественные границы взаимодействия. В лингвистике данное сочетание выражается посредством антонимов, которые зачастую отражают противопоставление в пределах одной лексической структуры.

Процесс лингвистических противопоставлений зависит от наличия разноплановых семантических характеристик, находящихся в линейном взаимодействии. В зависимости от последних, происходит смысловое наполнение глагольных лексем, включая категориальное многообразие аспектов темпоральности. Все это расширяет границы многопланового и широкого спектра осмыслений одной и той же ситуации в зависимости от лингвистической структуры глагольной лексемы.

Можно сказать, что антиномические аспекты естественным образом оказывают влияние на классификацию глагольных лексем.

Таким образом психо-духовное отношение говорящего к действительности в вербальном контексте может выражаться только посредством категории времени, благодаря чему активизируется подсознательная взаимозависимость между состоянием как существованием и его семантическим лингвистическим образованием в пределах действия категории темпоральности. То есть способностью выражать категорию времени посредством речи наделены только глагольные лексемы.

При этом состояние сознания, описываемое в лексеме напрямую, воздействует на способы внутреннего взаимодействия глаголов с другими составляющими, что является решающим фактором в формировании смыслообразующих лингвистических структур. Здесь вступают в свои права характерные признаки тех или иных сопутствующих психо-физических условий отображаемого посредством темпоральности состояния объекта: „...процессы обычно воспринимаются одновременно с предметами, которые от них неотделимы. Состояния воспринимаются нами как следующие непосредственно за движением... Несомненно, однако, что глагольное понятие часто бывает слишком неясным или слишком сложным, чтобы его можно было воспроизвести" [5, 52].

Как известно, человек не обладает достаточным спектром способностей для четкой фиксации всех статистических или динамических свойств явлений окружающего мира. Кроме того, из всего многообразия происходящего внимание человека фиксирует только самое главное, исключая остальные косвенные составляющие объективной картины происходящего. Как следствие, в языковых глагольных формулах находят отражение лишь некоторые семантические элементы темпоральности.

Исходя из этого, смысловая расшифровка глагольных лексем требует рассмотрения широкого спектра качеств отображаемых состояний, сопутствующих условий, вида глагольных форм, типа лингвистического элемента (лексический, лексико-грамматический, только грамматический) – все это в совокупности составляет так называемый «интегральный признак» темпоральности.

Таким образом, одним из определяющих средств в процессе формирования лингвистических характеристик темпоральности является не только лексико-семантическая наполнение предложений и текстов, но и психо-духовная составляющая субъекта, наделяющего событийность временными характеристиками, что находит свое выражение в подборе тех или иных глагольных лексем.

В данном аспекте смысловое и содержательное лингвообразование возникает как результат мыслительного акта, в котором человек соотносит любую «вещь» со своей внутренней моделью, а также с внутренними моделями других людей. В этой связи возникает многообразие параметров, связанных не только с внутренним осмыслением, но и, что более важно, обозначении тех или иных научно-познавательных выво-

дов. На этом фоне темпоральность становится объектом пересечения многообразных и многоплановых концептов поля.

В то же время проблемы темпоральной организации связного текста, становятся еще более актуальными, так как они входят в состав подвижной категории молодых объектов, особенно в междисциплинарном плане. К тому же на фоне регулярного обновления системного подхода и методов комплексного обобщения, на передний план науки проступает идея о том, что «современная лингвистика сложилась во многом на базе фундаментальных исследований в области не только гуманитарных, но и естественных наук» [15, 31].

Как известно, компоненты темпоральности определяются достаточно противоречиво. Это обусловлено следующими причинами:

Во-первых, в языкознании XXI столетия развивается установка на реально-многообразное наполнение понятия «время», при которой «парадоксальная противоречивость суждений о времени объяснима именно тем, что речь идет о разных планах времени... Понятие момента речи предполагает разнонаправленность движения от этой точки» [10, 12]. Данная установка соответствует возрожденной научной тенденции сглаживания отрыва научного сознания от обыденного, в том числе и в интерпретации грамматических значений.

Во-вторых, представленность временной семантики весьма условна и лингвистически разветвлена. В этой связи как следствие возникает зависимость от объекта лингвистического времени других основополагающих категорий. Так, во взаимной связи уточняются темпоральность и субъект, Я [18, 121]. При этом свойствами протяженности наделяется, к примеру, употребление модальных слов в ед. ч 1 лица: «Я, наверное, думаю, что...»

Во-третьих, зачастую в процессе анализа один и тот же текст анализируется в соответствии ни с одной, а несколькими структурами, в следствие того, что различные фрагменты текста выбираются в качестве элементов многообразных концептов. Такая многокоординатность усиливается в антропоцентрических измерениях многих лингвистических теорий.

В вышесказанном отчетливо проявляется процесс все более частого обращения к приемам, задачам, методам и понятиям, выходящим за пределы языковедческой проблематики. Например, данную тенденцию отчетливо можно узреть в замене категорий собственно лингвистики понятиями измерения психолингвистики. Анализ данного концепта показывает, что многие исследования направлены на изучение таких общих понятий, как лингвистическое сознание, самосознание, психосоматика и мышление в целом, что выходит за рамки измерения языкознания на уровень онтологического понимания многих лингвистических концептов.

В то же время объективизация современных языковедческих теорий, неизбежно ведущая современную науку к интеграции разноуровневых знаний, к проведению системных межконцептуальных исследований, встречается на пути ряд ограничений. Главное из них в том, что данные исследования лишены осознания методологии системного подхода, который подразумевает четкое видение границ и специфики каждого концепта, любого уровня анализа, которые функционируют как необходимый компонент системного рассмотрения того или иного аспекта. Последнее трансформируется в малодифференцированную теоретическую массу хаотичных видов научной деятельности.

На наш взгляд, исследования на уровне языкового сознания должны проходить этап дифференциации и определения фундаментальных принципов функционирования каждого концепта, каждой научной реальности и теоретического обозначения.

Активный исследовательский поиск в сфере изучения законов сознания обусловлен желанием ученых выйти на общеязыковой уровень модальности, а также со стремлением выявить способы существования языковых явлений в их онтологическом статусе. Но, решая эти вопросы только через изучение ментальности, исследователи неизбежно идут по пути упрощения теории языка до явлений другого уровня, что выходит за рамки предметов лингвистики, в том числе междисциплинарных моделей языка.

В этой связи актуальным остается выяснение вопроса о том, какова же природа существования языковых структур - слова, предложения, речевого высказывания и других за пределами речевого измерения. Ведь с позиции лингвистики язык как речь не сводится к физическим параметрам звукокомплекса. Аналогично он не принадлежит к категории текстовых пространственно-временных характеристик.

По нашему мнению, небезосновательны современные тенденции необходимости отказа от правил физического приоритета и признания, что достаточным способом существования языковых явлений служит их нахождение в системе самого языка через реальный статус функционирования в этой системе. Утверждение о том, что элемент речи существует в языке без участия других направленных структур, в том числе информационных процессов и деятельности центральной нервной системы, должно оставаться в рамках лингвистических измерений.

Данный контекст не исключает изучение языковой реальности с позиции психологического аспекта. Но оно должно опираться на употребление языка и осуществление речевых процессов в плане смыслового анализа задач, стоящих перед тем или иным субъектом. Цель данной работы и состоит в раскрытии законов функционирования и развития самой жизнедеятельности человека на уровне онтологического содержа-

ния. То есть сама по себе языковая система может иметь статус психологической реальности в структуре научной деятельности.

В этой связи показательно, что в современной лингвистике явление темпоральности входит в интеграцию, которая пытается объяснить многие антропоцентрические феномены не только с позиции научно-познавательных, но и общедуховных процессов. Например, религиозный концепт активной душевной спонтанности включает в себя и признак рефлексивного самосознания: понятие о разуме как наблюдателе за собственными психическими процессами. В современном мире с его гуманистическими идеалами (в противовес временной моносемантичности в древние эпохи) человеку открывается возможность собственной реализации через время, наделенное множеством объективных и субъективных характеристик, таких как быстротечность, неуловимость, однонаправленность, линейность, невозвратность и т.п. Категория времени становится объектом не только наблюдения, но и осознанного исследования со стороны научного мышления.

В результате некоторых научных изысканий было обнаружено такое свойство сознания, как неоднородность его содержимого в виде слуховых впечатлений, зрительных образов, мыслительных процессов эмоциональных состояний, желаний и памяти. Поле сознания гетерогенно, так как в нем одновременно функционируют две области: центральная, область фокуса (ясная и отчетливая) и периферия (смутная и неотчетливая). Именно темпоральность является необходимым условием для выхода содержимого из периферийной зоны в центральную. Это обусловлено тем, что впечатления внешнего мира, исключаемые нами из области сознательного опыта, но хранящиеся в системе чувств, с течением времени начинают воздействовать на центральную область сознания. При этом осмысление неизбежно трансформируется в процесс складывания лингвистических структур.

В последнее время все духовные, социальные и культурные аспекты все более проникают в лингвистическую теорию времени. Поэтому актуальным остается закономерный вопрос о том, какова структура и динамика взаимодействия между состоянием познания и трудноуловимой категорией времени.

На фоне вышеизложенного становится очевидным, что столь разные сферы исследовательской направленности как природа сознания, истоки мышления и речи, а также объективные духовные процессы неизбежно сталкиваются с объектом темпоральности в его онтологическом и лингвистическом функционировании.

Таким образом, в многоаспектном подходе к категории «времени» современная лингвистика находится в динамической интеграции разнообразных исследовательских подходов и парадигм, что открывает широкие перспективы реализации закона «Единство в многообразии» всего спектра теоретико-лингвистического знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агибалов, А.Ю. Антропологическая и философская парадигма эпохи Просвещения и постмодернизма // Филологический вестник РГУ. - 2004. - № 1.
2. Агрова, О.В. Координативно-временная система как основа характеристики темпоральности // Изв. высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион: Общественные науки. Приложение. - Ростов н/Д, 2005. - № 1. - С.67-72.
3. Аджек К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. -М.: Едиториал УРСС, 2003. - 304 с.
4. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М., 2001. - 416 с.
5. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. - М.: УРСС, 2002. - 448 с.
6. Болдачев А. Темпоральность. Доклад // Российский междисциплинарный семинар по темпорологии. - МГУ. 20.10.2009 <http://www.philosophystorm.org/boldachev/1343>
7. Гильмутдинова, А.Р., Самаркина, Н. О. Время. Лингвистический аспект. - //Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2014. № 7. Ч. 2. С. 58-60.
8. Грекова, О. К. Глагольный шов текста // Материалы III Международной научно-методической конференции "Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания РКИ" / Под ред. О. К. Грекова. — Издательство Московского университета Москва, 2004. — С. 77–80.
9. Золотова, Г.А. Категории времени и вида с точки зрения текста // Вопр. языкознания. - 2002. - № 3. С. 8-29
10. Карпухин, С.А. К проблеме семантического инварианта глагольного вида в русском языке // Русский язык в школе. - 2002. - № 1. С. 65-69
11. Манаенко, Г.Н. Предикация, предикативность и пропозиция в аспекте «информационного» осложнения предложения // Филологические науки. - 2004. - № 2. С.59-69
12. Михеева, Л.Н. Измерение времени в русском языке // Филологические науки. -2004.-№2.– С.69-78
13. Немец, Г.П. Прагматические основы коммуникации // Экологический вестник. Краснодар, 2004. Приложение. С.56-61
14. Пономаренко, Е.В. О развитии системного подхода в лингвистике // Фи- лол. науки. - 2004. - № 5.–С.24-33
15. Попов, В.В. Внутренняя темпоральность человека в контексте постнеклассической науки. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3 (часть 3) – С. 460-463
16. Уфимцева, А. А. Типы словесных знаков. - М., 2011. – 208 с.
17. Якимец, К. И. Слово «Я» // Вопросы философии. - 2004. - № 9.– С.118-125

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию диалектов, употребляемых в двух местностях: в Краснодарском крае и Ростовской области. В наше время даже в условиях одного населенного пункта говор в чистом виде можно услышать только в речи людей старшего поколения. Говоры любой местности отличаются друг от друга особенностями произношения звуков, грамматикой, но отличаются ли составом диалекты Кубани и Дона?

Ключевые слова: диалект, говор, Краснодарский край, Ростовская область, городские жители, жители сельской местности.

O.N.Filippova, V.M.Zakatej

DIALECT WORDS IN THE SPEECH MODERN NATIVE SPEAKER

Annotation. This article includes the study of dialects in two areas: the Krasnodar Territory and the Rostov Region. Nowadays, even in the conditions of one locality, pure speech can only be heard in the speech of the older generation. Spokes of any locality differ from each other in the peculiarities of the pronunciation of sounds, grammar, but. Do the Kuban and Don dialects differ in composition?

Key words: dialect, dialect, Krasnodar region, Rostov region, city dwellers, residents of rural areas.

Диалектной лексикой называют ту часть необщепринятой лексики, которая является характерной принадлежностью речи населения какой-либо местности, области, района [7, 54].

– разновидность языка, которая употребляется как средство общения между людьми, связанными между собой одной территорией [1].

Диалекты характеризуются следующими особенностями:

- не входят в общелитературный язык;
- используются преимущественно для обиходно-бытового общения;
- как правило, существуют только в устной разговорной форме;
- они менее устойчивы, более подвижны, изменчивы;
- в диалектах нет того, что в языке называют функциональными стилями;
- развиваются стихийно и удерживаются обычаями;
- диалектом пользуется не все население территории, а обычно сельское.

Диалектные слова называют также диалектизмами, однако термин «диалектизм» шире термина «диалектное слово». Диалектизм включает в себя не только то, что относится к словарному составу того или иного диалекта или говора, но и то, что составляет его фонетическую или грамматическую особенность, а также характеризует особенности словообразования. Таковы, например, *хунт* (фунт), *фост* (хвост), *Хведор* (Федор), *ишанок* (щенок), *вясельй* (веселый), *дочкя* (дочка) – фонетические диалектизмы; *тухлая мясо*, *свежая сено* (использование слов, являющихся в литературном языке словами среднего рода, как слов женского рода), *ходить*, *ругаить* (ходит, ругает), *у мене*, *у тебе* – грамматические диалектизмы; *однова* (однажды), *удильник* (удочка), *можжевель*, *можжуха* (можжевельник), *насилкой* (наильно) – словообразовательные диалектизмы [7, 55].

Среди лексических диалектизмов различают:

1) собственно лексические – слова, которые имеют в литературном языке синонимы с иным корнем: *буерак*, *яруга* (овраг), *вир* (водоворот), *завируха* (метель), *баской* (красивый), *задергушка* (занавеска), *дурнава* (голубика), *морговать*, *гребовать*, *хоромина* (дом);

2) семантические – слова, имеющие в данном диалекте, говоре особое, несвойственное общепринятому употреблению, значение. Так, например, слово *завистливый*, помимо значения «склонный к зависти», с которым оно известно в литературном языке, имеет в некоторых говорах значение «усердный». Это особое, местное значение слова и есть семантический диалектизм. Семантическими диалектизмами являются и слова *казак* в значении «лес», *жалеть* в значении «любить», *губы* в значении «грибы», *гроза* в значении «туча», *наглый* в значении «внезапный», *забавный* в значении «медленный» и др.;

3) этнографические – слова, называющие предметы и явления, свойственные быту, хозяйству лишь данной местности и неизвестные в других областях или чем-то специфическим отличающиеся от них: *плахта* (на юге род юбки из куска ткани, обертываемого вокруг стана, но не сшиваемого), *пунья* (род чулана), *горлач* (высокий узкогорлый кувшин), *дулейка* (ватная кофта), *коты* (берестяные лапти или мягкая строченая обувь), *чесанки*. Иными словами, этнографический диалектизм (или этнографизм) – это особое местное название особой местной вещи. Этнографизмы не имеют точного общепринятого синонима, поэтому значение их можно передать лишь описательно;

4) фразеологические – устойчивые сочетания слов, известные в данном значении лишь в какой-то местности: *бить языком* (попусту болтать), *меру переломило* (терпение истощилось), *как волка съевши спит* (очень крепко), *как в соль сел* (зачах), *сбить в горькое яблоко* (сильно избить), *в скуку упасть* (заскучать) и т.д. [7, 55-56].

В лексике разных говоров много своеобразных слов, относящихся к обозначению крестьянского дома, его утвари, одежды, животного и растительного мира: *закут* (хлев для мелкого скота), *голбец* (отгороженная часть избы вроде чулана, клетки за русской печкой; северн.), *печурки* (углубление в боковой части русской печки), *дежа* (квашня; южн.), *насадка* (кадка, бочонок для пива или вина), *веко* (крышка; северн.), *векша* (белка), *кочет*, *пивень* (петух; южн.), *чапура* (цапля; южн.), *качка* (утка), *белевик* (на Урале – белый гриб), *обабок* (подберезовик), *челыш* (подосиновик), *калика* (брюква), *синенькие* (баклажаны; южн.) [7, 55].

В наше время даже в условиях одного населенного пункта говор в его чистом виде можно услышать, как правило, только в речи людей старшего поколения. Говоры любой местности отличаются друг от друга особенностями произношения звуков, словарным составом и грамматикой.

Различные уголки России, как известно, характеризуются своим богатством диалектов. Для нас особый интерес представляет сравнительный анализ диалектной лексики в речи жителей Краснодарского края и Ростовской области, поскольку после переезда из Краснодарского края в Ростовскую область обращают на себя внимание существенные различия в употреблении многих слов. Однако если обратиться к литературным источникам, можно отметить, что говор на Кубань и на Дон пришел с Украины в процессе переселения кочевников [2], поэтому у нас вызвало большой интерес сравнение диалектов этих двух местностей.

Цель работы – проведение параллели между кубанским и донским говорами, сравнение диалектной лексики Краснодарского края и Ростовской области и выявление особенностей использования диалекта в речи современного человека.

Проведённая работа состояла из 4 этапов:

- 1) сбор теоретических сведений;
- 2) сравнение Донского и Кубанского диалектов;
- 3) практический этап: первый – наблюдение; второй – анкетирование и третий – опрос;
- 4) анализ полученных данных и подведение итогов проделанной работы.

Если все диалекты возникли раньше литературного языка и являются первичными, то кубанские – говоры вторичного образования, поскольку они возникли на базе уже существовавших языков и диалектов в результате переселения людей из разных территорий и имеют два источника – русский и украинский. Сложившиеся на Кубани говоры настолько своеобразны по сравнению с другими русскими диалектами, что скорее напоминают уникальный язык, способный обслуживать и русское, и украинское население, и одинаково понятный и одному и другому [6]. И тут возникает вопрос о сути различий между Ростовским и Краснодарским диалектами.

Первая, Донская балачка, представляет собой именно переходный диалект от восточно-украинских к южно-русским, а кубанская – сохранённая и пошедшая собственным путём развития разговорная практика юго-восточных украинских диалектов XVIII столетия [3]. Кубанский край заселялся казаками с Днепра и с Дона. Это положило начало сосуществованию на Кубани двух языков: украинского и русского. Соприкасаясь, эти языки заимствовали друг у друга различные лингвистические черты и явления. Именно диалекты, используемые на территории Краснодарского края, активно употребляются на юге Украины, и связи с этим иногда трудно отграничить диалект от украинского языка, так как украинизмы проникли в систему местных говоров на всех уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом [4; 6]. Так, если посмотреть на произношение гласных и согласных, то можно выявить следующие особенности:

- 1) на Дону сильно выражен фрикативный звук [г], в Краснодарском крае – [х];
- 2) в Краснодарском крае, по нашим наблюдениям, чаще, чем в Ростовской области, вместо «что» можно услышать «шо».

Данные особенности сразу «режут» слух человеку, приехавшему из другой местности.

Несмотря на то, что пути историй происхождения диалектов данных местностей разошлись, они имеют общие истоки, и, наблюдая за местными говорами, мы можем сделать вывод, что слова, употребляемые представителями Кубанской и Ростовской областей, во многом переплетаются. К примеру, слово «*юшка*». В обеих местностях так называют жидкую часть блюда. Большую часть слов понять не составляет особого труда. И незнание каких-то из них можно объяснить лишь недостатком знаний о значении того или иного диалектного слова.

Особый интерес для нас вызвало выяснение вопроса о том, жители каких местностей чаще пользуются диалектной лексикой и лучше понимают ее. Для того чтобы это выяснить, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 100 человек. Опрошенные были поделены на 4 группы:

- 1) городские жители Краснодарского края (25 человек);
- 2) сельские жители Краснодарского края (25 человек);
- 3) городские жители Ростовской области (25 человек);
- 4) сельские жители Ростовской области (25 человек).

Диаграмма 1. Количество опрошенных респондентов



Каждому участнику была выдана анкета, состоящая из 4 вопросов:

1) Знаете ли Вы, что такое диалект? Если да, то дайте определение данному понятию.

2) От кого и где чаще Вы слышите диалектные слова?

3) Для чего Вы их употребляете?

– для связи слов в предложении;

– просто так;

– для большей эмоциональности и выразительности речи;

– другое (напишите свой вариант);

4) Знаете ли Вы значение следующих слов: *жердела, юшка, шкорка, фунфырик, синенькие, выварка, чакан, вечерять, жменя.*

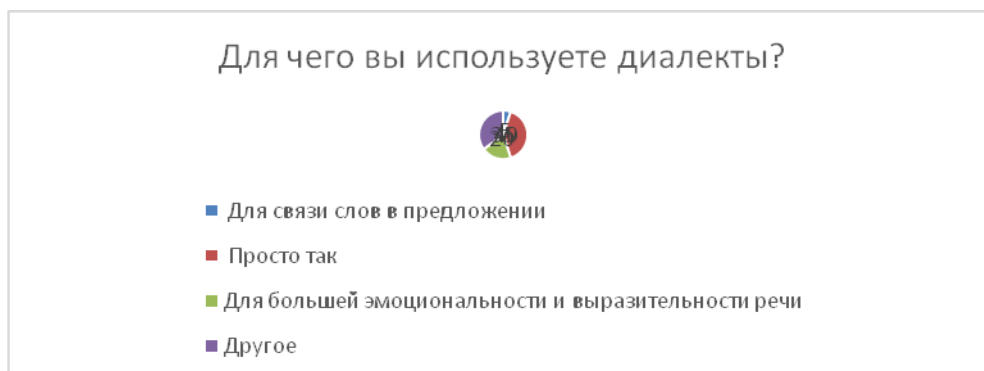
Проанализировав анкеты, мы пришли к следующим выводам:

1. Все опрошенные знают, что такое диалект, независимо от типа населения и возраста (100%).

2. Чаще всего опрошенные слышат диалектные слова от представителей старшего поколения (бабушка, дедушка) – 80% опрошенных.

3. При ответе на вопрос «Для чего Вы используете диалекты?», нами были получены следующие результаты:

Диаграмма 2. Причины использования диалектов



В графе «Другое» чаще всего встречались такие ответы респондентов: *такие слова составляют мою повседневную речь; они как слова-паразиты для меня* и др.

4) Все опрошенные верно расшифровали 4 и более слов:

4-6 слов – 30% (из них 17 – жители Ростовской области и 13 – жители Краснодарского края);

7-8 слов – 36% (все 4 группы разделились примерно пополам);

9-10 слов – 34% (сельские жители обоих регионов разделились пополам).

Количество диалектных слов (в процентном соотношении) с учетом отнесенности к той или иной группе можно представить в виде следующей диаграммы:

Нужно построить диаграмму.

1) городские жители Краснодарского края (25 человек);

- 2) сельские жители Краснодарского края (25 человек);
- 3) городские жители Ростовской области (25 человек);
- 4) сельские жители Ростовской области (25 человек);

Анализируя данные анкетирования, можно сделать вывод о том, что сельские жители обеих местностей в равной степени владеют знаниями диалектов и активно используют их в своей речи.

На третьем этапе, с помощью опроса, мы поставили цель: выяснить, насколько жителям Ростовской области будет понятен говор Краснодарского края и наоборот. Для этого мы подобрали самые распространенные диалектные слова этих регионов и попросили местных жителей дать нам точное их определение.

Результаты представлены в двух следующих таблицах:

Таблица 1.

Диалектные слова, используемые в речи жителей Краснодарского края

Кубанский диалект		
№ п/п	Диалектное слово	Слово, соответствующее литературной норме
1.	<i>синенькие</i>	<i>баклажаны</i>
2.	<i>юшка</i>	<i>бульон</i>
3.	<i>жердела</i>	<i>абрикос</i>
4.	<i>фунфырик</i>	<i>бутылка</i>
5.	<i>бубка</i>	<i>виноградная лоза</i>
6.	<i>гарбуз</i>	<i>арбуз</i>
7.	<i>цибуля</i>	<i>лук</i>
8.	<i>бурячки</i>	<i>свекла</i>
9.	<i>бачить</i>	<i>знать</i>
10.	<i>дывьтсья</i>	<i>высматривать</i>
11.	<i>вечерять</i>	<i>ужинать</i>
12.	<i>жменя</i>	<i>горсть</i>

Таблица 2.

Диалектные слова, используемые в речи жителей Ростовской области

Ростовский диалект		
№ п/п	Диалектное слово	Слово, соответствующее литературной норме
1.	<i>юшка</i>	<i>бульон</i>
2.	<i>жердела</i>	<i>абрикос</i>
3.	<i>тютина</i>	<i>шелковица</i>
4.	<i>гарбуз</i>	<i>арбуз</i>
5.	<i>цибуля</i>	<i>лук</i>
6.	<i>бурак/буряк</i>	<i>свекла</i>
7.	<i>узвар</i>	<i>компот</i>
8.	<i>закрутка</i>	<i>консервирование</i>
9.	<i>кулек</i>	<i>пакет</i>
10.	<i>четверть</i>	<i>трехлитровая банка</i>
11.	<i>вечерять</i>	<i>ужинать</i>
12.	<i>жменя</i>	<i>горсть</i>

В ходе исследования выяснилось, что жители сельской местности на Кубани и в Ростовской области прекрасно понимали все предложенные им диалектные слова и удивлялись, когда узнавали, что они принадлежат другому региону.

Таким образом, можно сделать вывод, что диалекты Краснодарского края и Ростовской области имеют много общих, схожих черт, поскольку на это влияют их общие корни. Это объясняет то, что жители этих местностей не испытывают особых затруднений в понимании друг друга. Отличаются диалекты чаще всего произношением, а незнание определенных слов обусловлено лишь недостаточной осведомленностью об их семантике, что доказал эмпирический этап.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова, Л.Н., Касаткин, Л.Л., Строганова, Т.Ю. О русских народных говорах. – М., 1975.
2. Гордеев, А.А. История казаков. – М., 1992. – Часть 1. – С.5.
3. Донская группа говоров // Интернет-ресурс [https://ru.wikipedia.org/wiki/Донская_группа_говоров].

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
5. Особенности донского говора на примере хутора Ростовской области // Интернет-ресурс [https://pikabu.ru/story/osobennosti_donskogo_govora_na_primere_khutora_rostovskoy_oblasti_4257636].
6. Особенности кубанского диалекта // Интернет-ресурс [http://ist-konkurs.ru/raboty/2015/1852-osobennosti-kubanskogo-dialekta].
7. Современный русский язык/ под ред. проф. Д.Э.Розенталя. – М.: Издательство Московского университета, 1971. – 638 с.

Н.Г. Щитова, О.В. Кравец

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. КОЛЛИНС “THE HUNGER GAMES”)

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме исследования числительных. Цель работы – выявление особенностей использования числительных, в том числе в качестве компонентов устойчивых сочетаний, тропов, фигур в романе С. Коллинз “The Hunger Games”. Полученные результаты показали, что в исследуемом художественном тексте наблюдается стилистически неоднозначное использование имени числительного.

Ключевые слова: имя числительное, художественный текст, тропы, фразеологизмы, персонаж, роман.

N.G. Shchitova, O.V. Kravets

THE SPECIFIC USE AND THE FUNCTIONAL FEATURES OF THE NUMERALS IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE NOVEL BY S. COLLINS “THE HUNGER GAMES”)

Abstract. This article is devoted to the actual problem of the study of numerals. The purpose of the work is to identify the peculiarities of the use of the numerals, including as components of stable combinations, tropes, and figures in the novel “The Hunger Games” by S. Collins. The obtained results showed a stylistically ambiguous use of the numerals in the studied literary text.

Key words: numeral, literary text, tropes, idioms, character, novel.

Практически все сферы жизни и деятельности человека и общества неразрывно связаны с идеей количества. Категория количества, в первую очередь, объективируется именами числительными практически во всех стилях, в том числе в публицистическом и художественном. Количественные числительные, являясь универсальными единицами, используются для обозначения количества разнообразных предметов, собирательные – более ограничены в употреблении, например, в литературной речи. Исследование имени числительного как отдельного класса слов в лингвистике на материале текстов художественных произведений отечественных и зарубежных авторов, представлено разноаспектно. Существуют работы, посвященные рассмотрению вопросов грамматической семантики числительных [5], функциональных особенностей числительных в художественном тексте [2], стилистического потенциала русских собирательных числительных, их возможностей как изобразительного средства [6] и др. Однако особенностям использования имен числительных в романе-антиутопии (дистопии) уделялось, на наш взгляд, недостаточно внимания, чем и обусловлена актуальность выбранной темы и новизна исследования.

Частотность употребления числительных в художественных произведениях, по сравнению с текстами публицистического или научного стиля, относительно не высока, что вполне объяснимо творческим подходом и авторским замыслом в первом случае и стремлением наиболее точно и достоверно передать сообщаемую информацию во втором. Наиболее четко выделены два подхода к стилистическому освоению этой части речи: использование имени числительного в информативной и экспрессивной функциях (см. также [7, 208-209]).

Цель данной статьи, продолжающей исследовательскую линию, заданную в работах [7; 8], заключается в выявлении особенностей использования имен числительных в романе Сьюзен Коллинз “The Hunger Games” (русс. «Голодные игры») [9], нюансов ее идиостиля, что поможет расширить границы представления о творческом подходе известной американской писательницы к подаче информации о событиях, героях, их чувствах и переживаниях в популярной дистопии.

Поставленная цель определяет задачи, решаемые в рамках представленной работы:

– описать и проанализировать имена числительные;

– определить специфику функционирования числительных в исследуемом тексте.

В качестве методов исследования применены: метод сплошной выборки, описательно-аналитический метод, включающий наблюдение и анализ языковых явлений, интерпретацию полученных результатов.

В творчестве Сьюзен Коллинз можно отметить несколько существенных черт, которые выделяют ее на фоне других современных авторов – это фантастичность и реалистичность. Эти художественные особен-

ности помогают создать неповторимую картину полуреальной – полупридуманной действительности. На наш взгляд, интерес представляет тот факт, что в серии относительно недавно опубликованных популярных романов данного жанра, ставших бестселлерами, явно ощущается направленность на молодежную аудиторию (подростки). Современного молодого читателя привлекают книги с мистической составляющей, антиутопии, истории о сверстниках, поставленных судьбой в сложные рамки, оказавшихся в ситуациях, требующих принятия нестандартных решений, ограниченных числом вариантов выбора.

Известно, что большую степень экспрессивности в художественном тексте приобретают числительные в том случае, когда автор произведения (романа, повести, дистопии) вовлекает их в систему образительно-выразительных средств речи. Приведем примеры использования имен числительных в качестве компонентов тропов и фигур, стилистически нагруженных в исследуемом тексте:

Sixty seconds. That's how long we're required to stand on our metal circles before the sound of a gong releases us. Step off before the minute is up, and land mines blow your legs off. Sixty seconds to take in the ring of tributes all equidistant from the Cornucopia, ... spilling over with the things that will give us life here in the arena [9]. / **Шестьдесят** секунд. Ровно столько до удара гонга, возвещающего, что диск можно покинуть. Попробуешь сойти раньше – и тебе оторвет ноги минами. **Шестьдесят** секунд, чтобы оглядеть кольцо трибутов, равноудаленных от Рога изобилия, ... переполненного всякой всячиной, полезной для выживания на арене [3, 122].

Повтор числительных, «казалось бы, не может (как в случаях с другими именами) актуализировать сему «большое количество», поскольку в корне числительного названо точное количество, представление о котором не может измениться при самом настойчивом повторе. Однако актуализировать количественное значение (а это значение 'много'), зафиксировать на нем внимание реципиента такой повтор вполне может» [Цит. по: 5, 37]. В приведенном выше примере названо точное количество «шестьдесят», представление о котором, даже при использовании повтора, остается, на первый взгляд, неизменным. Но актуализация количественного значения (в первом случае – невыносимо долго, а во втором – «мало», «недостаточно») привлекает внимание читателя, невольно заставляет его сопереживать персонажу романа «Голодные игры». Это контрастное ощущение достоверно и убедительно передано намеренным повтором числительных в составе количественно-именных сочетаний со значением времени.

*No, not entirely forgettable, I have my **eleven** in training* [9]. / *Ну, не совсем никчемная: все-таки **одиннадцать** баллов за тренировки дают не каждому* [3, 113]. Числительное, использованное в данном контексте, получает также оценочное значение. С его помощью акцентируется внимание читателя на значимое достижение главной героини романа, определенное ее преимущество перед остальными соперниками, несмотря на перепады настроения, неуверенность Китнисс в своих силах.

Стилистический эффект может формироваться градацией с использованием числительных, которая помогает передать напряженность обстановки, плачевное состояние страдающей от бессонницы перед грядущим серьезным испытанием главной героини романа, осознающей, что усталость и слабость на арене – это верный путь к смерти.

***One hour, two, three** pass, and my eyelids refuse to get heavy* [9]. / *Проходит **одни час, второй, третий**, а сна ни в одном глазу* [3, 115].

Тема смерти звучит в речи главной героини на протяжении всего романа. Можно предположить, что это часть ее языковой личности:

***One... two... three... on and on until they reach eleven. Eleven** dead in all. **Thirteen** left to play* [9]. / ***Один... два... три... четыре... Еще, и еще, и еще... Одиннадцать. Одиннадцать** убитых. **Тринадцать** в Изгре [3, 125-126].*

Китнисс относится к смерти спокойно, философски, как к обыденности и рассуждает о собственной неизбежной кончине без особых эмоций. В следующем примере, также при помощи имени числительного, проиллюстрированы мизерные шансы на выживание для тех, кто не сможет понравиться публике, не получит соответствующей поддержки:

*The number, which is between **one** and **twelve**, **one** being irredeemably bad and **twelve** being unattainably high, signifies the promise of the tribute. The mark is not a guarantee of which person will win. It's only an indication of the potential a tribute showed in training. Often, because of the variables in the actual arena, high-scoring tributes go down almost immediately. And a few years ago, the boy who won the Games only received **a three**. Still, the scores can help or hurt an individual tribute in terms of sponsorship. I had been hoping my shooting skills might get me **a six** or **a seven**, even if I'm not particularly powerful. Now I'm sure I'll have the lowest score of **the twenty-four**. If no one sponsors me, my odds of staying alive decrease to almost **zero*** [9]. / *Самый низкий балл – **единица**, хуже и придумать нельзя; самый высокий и практически недостижимый – **двенадцать**. Оценка, конечно, еще не гарантия победы, она лишь отдает должное способностям и умениям, проявленным трибутом во время тренировок. Как все сложится на арене, абсолютно непредсказуемо, и нередко те, кто получили высокий балл, гибнут **одними из первых**. А победителем **нару** лет назад стал парень, которого оценили на **тройку**. Но вот в том, что касается спонсорства, баллы действительно могут помочь. Или навредить. Я-то надеялась заслужить своей стрельбой **семерку** или хотя бы **шестерку**, а теперь ясно: у меня балл будет худшим из **двадцати четырех**. А без спонсоров шансы выжить падают почти до **нуля*** [3, 88-89]. Имена

числительные (количественные, порядковые, простые, составные, а также слова, содержащие указание на число) многократно употребляются в пределах данного фрагмента исследуемого произведения, что позволяет говорить не только об их информативной функции, но и немаловажной роли используемых единиц в конструировании этой части текста для демонстрации роковой неизбежности происходящего.

Заняв место сестры в Голодных Играх, героиня прекрасно осознает, что назад пути нет, она подписала себе смертный приговор. Китнисс трезво оценивает сложившуюся ситуацию, неравенство сил, взвешивает свои шансы на выживание и приходит к выводу, что они ничтожны. Такой фатализм характерен для героев антиутопии.

- *I can't win. Prim must know that in her heart. The competition will be far beyond my abilities. Kids from wealthier districts, where winning is a huge honor, who've been trained their whole lives for this. Boys who are **two to three** times my size. Girls who know **twenty** different ways to kill you with a knife [9]. / Нет, я не сумею. Прим в душе это понимает. Это состязание мне не по силам. Дети из более богатых дистриктов, где победа в Играх считается огромной честью, тренируются всю жизнь. Парни в **три** раза крупнее меня, а девушки знают **двадцать** способов ударить ножом [3, 26].*

С помощью сравнений С. Коллинз создает портреты как главных, так и второстепенных персонажей романа «Голодные игры», отражая их душевное состояние, настроение, поведение, фокусируя внимание читателей на их действиях и поступках. Среди сравнительных конструкций с числительными часто используется синтаксическая структура с компонентом «like»:

*I crawl in between the sheets like a **five-year-old** and let her tuck me in [9]. / Я забираюсь в кровать, а девушка подтыкает мне одеяло, как **пятилетней** [3, 100].*

В данной статье, упоминая числовые компоненты в составе тех или иных конструкций, мы также подразумеваем слова, содержащие явное или неявное указание на число.

*I remember how I promised Prim that I really would try to win and I feel like a **ton** of coal has dropped on me [9]. / Тут я вспоминаю, как обещала Прим сделать все, чтобы победить, и на меня словно бы обрушивается **тонна** угля [3, 90].*

Конструкции с числительными, в том числе, используемые для сравнения, могут различаться по количеству компонентов. Преимущественно они представлены в виде предложения или словосочетания.

Гипербола является важным стилистическим приемом, рассчитанным на оказание сильного эмоционального воздействия на читателя.

*So don't count me out. "I wouldn't in a **million** years," says Caesar encouragingly [9]. / Так что не списывайте меня со счетов раньше времени. Я – никогда в жизни! – ободряюще говорит Цезарь [3, 105].*

Иногда в тексте встречается трансформированная конструкция противопоставления имени числительного «one» большим числам, как в случае *one in a thousand* – очень редкий, редкостный. В данном контексте подразумевается надежда на минимальные шансы сестры Китнисс быть избранной для участия в очередных Играх:

*Prim was **one** slip of paper in thousands! [9] / Имя Прим – на **одном** листке из **тысяч!** [3, 25].*

Количественно-именные сочетания со значением пространства могут создавать представление не только о точном количестве, подчеркивать, какое огромное расстояние отделяет главную героиню романа «Голодные игры» от других людей, но и количественную гиперболу:

*The truth is, I feel a **million** miles from another living soul [9]. / У меня такое ощущение, что на **миллионы** миль вокруг нет ни одной живой души [3, 138].*

На наш взгляд, интерес представляют также устойчивые сочетания, фразеологизмы, в состав которых входят имена числительные (количественные, порядковые, собирательные и др.), имеющиеся во многих языках мира. Они содержат ценный лингвокультурологический материал, составляющий значительную часть национального языкового сознания, воплощающий в себе своеобразие культуры того или иного народа. Они являются не только важным информативным источником о культуре и менталитете народа, но и вносят весомый вклад в создание языковой картины мира. В. В. Дронов также справедливо отмечает, что единицы лексико-фразеологического уровня языка представляют собой «зеркало народной культуры, народной психологии и философии» [1, 6]. Фразеологизмы, в составе которых есть числительные, характеризуются достаточно высоким уровнем метафоричности. Люди стремятся более полно передать свои мысли, произвести большее впечатление от сказанного, используя числительные как сравнения, метафоры в составе идиом, пословиц, поговорок, иногда подвергающихся авторской трансформации. Приведем примеры:

*I'm able to haul him back onto the horn where we drag ourselves toward the top where the lesser of **two** evils awaits [9]. / Вместе мы ползем выше, где нас ожидает меньшее из **двух** зол [3, 261].*

Фразеологизм *the lesser of two evils*, в составе которого используется сравнительная степень прилагательного *little* и количественное числительное *two*, обозначает возможность предпочтения или выбора более подходящего варианта, выхода из сложившейся трудной ситуации с наименьшими потерями, в некоторых случаях, принятия жизненно важного решения возникшей проблемой.

*"Well, Peeta, we know, from our days in the cave, that it was love at **first** sight for you from what, age five?" Caesar says [9]. / Пум, ты уже говорил в пещере, что **влюбился** в Китнисс, когда тебе было... пять лет? [3, 285].*

При помощи английской идиомы *love at first sight* с компонентом числительным иносказательно передается информация о чувстве, которое возникает мгновенно, с первой встречи. Также она может являться средством, предназначенным для выражения эмоционального и оценочного отношения говорящего к тому, что происходит как в его внутреннем мире, так и за его пределами [См. также: 4].

Анализ исследуемого языкового материала позволил отметить ряд случаев, когда порядковые числительные, функционируя в составе фразеологических единиц, имеют только качественную семантику.

Besides, my game is first-class [9]. / *Да и дичь всегда была первоклассная* [3, 78].

Такие числовые компоненты, входя в состав фразеологизмов, дают предмету только качественную характеристику, приближающую их к прилагательным. Сочетание *first-class* в данном примере, манифестирует одновременно качество мяса дичи и положительную оценку профессиональных качеств самой главной героини романа, известной как меткий стрелок из лука. Оценка, как категория логики, с одной стороны, представляет определенный интерес для специалистов по языкознанию, в силу того, что язык обладает разнообразными средствами выражения оценочных значений на всех уровнях, включая фразеологический. С другой стороны, использование автором фразеологизмов, крылатых фраз, как в описании, так и в речи героев произведения, способствует повышению интеллектуального уровня и формированию культурной компетенции широкого круга читателей.

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что наполнение художественного текста числительными, конструкциями с числовыми компонентами, усиливающими восприятие описания, речевое воздействие, реалистичность диалогов персонажей, зависит непосредственно от авторской целеустановки, творческой задачи и жанра художественной литературы. В исследуемом контексте, где многие слова имеют определенное эстетическое значение, эмоциональный оттенок, имена числительные также не остаются нейтральными, хотя их художественное значение открывается постепенно при более глубоком понимании описываемых фактов, событий, ситуаций. Использование числительных в качестве компонентов разнообразных тропов, фигур, сравнительных конструкций, устойчивых сочетаний слов расширяет возможности функционально-стилевого применения числительных в художественном тексте, относящегося к категории креативного письма, при этом наблюдается стилистически неоднозначное использование имени числительного.

Мы полагаем, что дальнейшее изучение рассмотренных нами имен числительных возможно на материале произведений других литературных жанров, что позволит более детально отследить и проанализировать процессы, происходящие в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дронов, В. В. Языковая картина мира // Русский язык за рубежом. – 2007 (204). – № 5. – С. 5-7.
2. Жуковская, Н. В. Функционирование числительных в художественном тексте // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2009. – №2. – С. 36-39.
3. Коллинз, С. Голодные игры. И вспыхнет пламя. Сойка-пересмешница/ пер. с англ. – М.: АСТ, 2013. – 894 с.
4. Кравец, О. В. Лингвокультурологические особенности компаративных конструкций в русском и английском языках // Личность в межкультурном пространстве. Материалы VII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – М.: РУДН, 2012. – С. 268-273.
5. Макурова, С. Р. Имя числительное и квантификация в художественном тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2013. – №4 (128). – С. 33-39.
6. Рябушкина, С. В. Потенциальные собирательные числительные как изобразительное средство // Поволжский педагогический поиск. – 2015. – №4 (14). – С. 58-61.
7. Щитова, Н. Г. Функциональные и структурные особенности числительных в художественном тексте (на материале романа С. Коллинз «Голодные игры») // Languages and cultures in the world of today: proceedings of the III International conference of students, postgraduate students and young researchers (Taganrog, October 25–26, 2017) / Southern Federal University; [editorial team: I.I. Danilova et al.]. – Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing House of Southern Federal University, 2017. – С. 208-210.
8. Щитова, Н. Г. Характеристика цветообозначений (на материале романа Сьюзен Коллинз “The Hunger Games”) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №11 (65): в 3-х ч. – Ч.2. – С. 171-173.
9. Collins, S. The Hunger Games. – URL: https://royallib.com/read/Collins_Suzanne/THE_HUNGER_GAMES.html#0 (дата обращения: 18.09.2018).

Раздел III. История и политика

М.И. Гуров

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФСОЮЗНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ НАКАНУНЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Статья продолжает цикл публикаций, посвященных научному осмыслению истории Великой Отечественной войны. В статье затрагиваются отдельные аспекты, характеризующие развитие профессиональных союзов на промышленных предприятиях Ростовской области и Краснодарского края накануне Великой Отечественной войны. Освещаются вопросы функционирования профсоюзов всех уровней на производстве. Рассматривается степень их участия в решении основных социально-экономических и социально-культурных задач на Дону и Кубани в преддверии надвигающейся гитлеровской агрессии.

Ключевые слова: предвоенные пятилетки, промышленность, фабрично-заводские и местные профсоюзные комитеты, производственное поле, Великая Отечественная война, тыл, патриотизм, политическая система.

M. Gurov

ON THE DEVELOPMENT OF THE TRADE UNION SYSTEM AT THE INDUSTRIAL ENTERPRISES OF ROSTOV REGION AND KRASNODARSKY KRAI THE DAY BEFORE THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. The article continues the cycle of publications devoted to the scientific understanding of the history of the Great Patriotic War. The article touches upon some aspects that characterize the development of trade unions at industrial enterprises of Rostov Region and Krasnodarsky Krai the day before the Great Patriotic War. It touches upon the functioning of trade unions at all levels at the enterprises. The degree of their participation in solving the main socio-economic and socio-cultural tasks in the Don and Kuban is considered on the threshold of the impending Hitler aggression.

Key words: prewar five-year plans, industry, factory and local trade unions, production field, the Great Patriotic War, rear, patriotism, political system.

Внутриполитические изменения в СССР накануне Великой Отечественной войны знаменовали собой становление монолитной политической системы, ядром которой выступала правящая партия, чьи структуры пронизывали все сферы жизни советского общества. Уничтожение официальной оппозиции, монополизация контроля над средствами массовой информации, опора на силовые институты, дополнялись всепроникающим, внешне монолитным, единством партии, достигнутым в результате жесточайшей внутрипартийной борьбы, сопровождавшейся, в том числе чистками и репрессиями всех несогласных с «генеральной линией». Именно это обстоятельство, во многом и обеспечило кардинальные экономические и социальные изменения в развитии советского государства, совершившего накануне войны стремительный рывок в своем развитии. При этом, каждый элемент, сформированной таким образом системы, в том числе и профсоюзный, был направлен на решение поставленных экономических и социальных задач, с учетом неминуемо надвигавшегося, а с сентября 1939 года полномасштабно начавшегося мирового конфликта.

Поступательно развивавшаяся в предвоенные годы разветвленная сеть общественных организаций, построенная на производственном принципе деятельности профсоюзных комитетов в центре и на местах, обеспечивала функционирование общественного организма, способного воспринимать столь серьезные социально-экономические изменения [3, 144-150]. Накануне войны производственно-территориальное деление профессиональных союзов подкреплялась их разукрупнением и приближением к производству. Ужесточалась финансовая дисциплина, сокращались денежные расходы, культивировалось привлечение к управлению профсоюзами на местах актива предприятий и учреждений [4, 233]. По существу профсоюзная сеть обладала общими чертами субъекта управления, в известной степени являясь автономной при достижении поставленных задач.

В Ростовской области к концу 1930-х гг. насчитывалось 49 областных комитетов [1], и 87 представительств отраслевых профсоюзов [6, 19], а в Краснодарском крае – соответственно 43 краевых комитета [2]. Обкомы и крайкомы венчали местные пирамиды управления, опиравшиеся на первичные организации, действовавшие на заводах и фабриках. Первичные организации профессиональных союзов, как правило, создавались в рамках одного предприятия. А на крупных производствах избирались профкомы, в рамках которых формировались цеховые комитеты. Они, в свою очередь, объединяли профгруппы в бригадах и звеньях. Координаторами выступали группорги, взаимодействовавшие с фабкомами и завкомами. Сами фабрично-

заводские и местные комитеты (далее ФЗМК) контактировали с административно-хозяйственными органами, решая производственные задачи, следили за соблюдением условий труда, могли требовать своевременного поощрения передовиков производства и координировать преодоление социально-бытовых трудностей. Функционирование ФЗМК шло с учетом особенностей экономического и социального развития конкретного предприятия: фабрики, завода, шахты.

Бурное развитие крупной индустрии в годы первых пятилеток обусловило увеличение граждан, занятых на производстве. Так, на 697 промышленных предприятиях Дона работало 142963 рабочих, а во всех отраслях Кубанской промышленности насчитывалось 147800 рабочих [7, 27-28]. Значительная часть из них трудилась на производствах союзного и республиканского подчинения в Ростове-на-Дону, Таганроге, Красном Сулине, Новочеркасске, Краснодаре, Новороссийске. Только на Ростсельмаше перед войной работало 12 тыс. человек [7, 26]. А в Таганроге всего за три года (1931-1934) количество жителей, занятых в промышленности увеличилось с 26000 до 45606 человек [9], что сопровождалось и стремительным ростом численности горожан [9], продолжавшемся и в последующие предвоенные годы. Существенно возросший процент от общего числа работающих во всех основных промышленных отраслях Дона и Кубани создавал социальную основу развития профсоюзных организаций, эффективность работы которых зависела и от этого фактора.

Только в металлургии Таганрога за 1931-1934 годы объем капиталовложений возрос более чем в три раза, а в машиностроении – почти в два [10]. Приоритетное внимание властей к бюджетному финансированию, техническому обновлению, своевременному предоставлению сырья и материалов способствовало укреплению трудовых коллективов на новороссийских цементных предприятиях, нефтяных производствах Кубани. Профессиональные союзы таких предприятий, обладая большими материальными ресурсами, могли четче исполнять свои функции, направляя значительные средства на масштабное улучшение жилищно-коммунальных условий, предоставляя путевки в санатории и дома отдыха для рабочих и членов их семей. Профкомы же производств, обделенных вниманием властей, имели более скромные финансовые возможности при решении первоочередных проблем работающих, что, наряду с другими факторами, негативно сказывалось на общей численности членов профсоюзов. Нельзя не отметить, что и городская инфраструктура не всегда и не везде «успевала» за столь бурными изменениями, что создавало широкое поле для активной совместной работы хозяйственников и общественников в решении всего комплекса возникавших социально-культурных и социально-инфраструктурных проблем. В целом же общее количество членов профсоюзов на Юге России достигало 78,3 процента [1], отражая соответствующие организационные коллизии в функционировании профкомов всех уровней.

Одной из проблем, стоявших перед профсоюзными вожаками всех уровней, являлась необходимость решения кадровой проблемы на местах. Как правило, выдвижение претендентов в члены фабричных заводских и местных комитетов проходило на двухуровневой основе. Это было отличительной особенностью механизма деятельности советской политической системы, в том числе и на Дону и на Кубани накануне Великой Отечественной войны. Сначала кандидатуры согласовывались в соответствующих партийных организациях. Дальнейшее обсуждение перемещалось на уровень профсоюзных собраний и конференций, где основное внимание обращалось на возраст, грамотность, практическое соответствие кругу решаемых задач. Выбираемые на номенклатурные должности, затем, как правило, обучались основам управленческой деятельности в системе партийного образования.

Посещая тематические семинары и политшколы, председатели фабрично-заводских и местных комитетов, наряду с другими управленцами, усиленно изучали политические и практические вопросы стратегии и тактики поведения на производстве с учетом внутривнутриполитических и внешнеполитических реалий. [5, 308-313] Вновь обученные управленцы и активисты создавали на местах систему подготовки низового актива ФЗМК. Они учили его организации социалистического соревнования, проведению в соответствии с уставными требованиями производственных совещаний и собраний, ставили задачу наладить контроль над исполнением принятых решений. Постоянная ротация профсоюзных кадров определяла непрерывность процессов обучения, повышение профессионального уровня актива существенно усиливало эффект от выполнения им своих общественных обязанностей.

Функционирование общественных организаций было частью весьма слаженно действовавшего механизма в центре и на местах, ядром которого выступала правящая партия. На её пленумах, заседаниях областных, краевых городских партийных комитетов актуальные вопросы профсоюзной жизни регулярно находились в повестке дня. Обобщавшийся таким образом опыт работы наиболее передовых ФЗМК служил примером для остальных, а принимавшиеся решения о помощи низовым профорганизациям были обязательны для исполнения функционерами всех уровней. В условиях, когда бурное промышленное развитие требовало синхронности в принятии управленческих решений, роль каждого элемента политической системы возрастала, что расширяло возможности и для профкомов, имевших право апеллировать к соответствующим партийным структурам по вопросам более эффективного исполнения задач очередной пятилетки, в том числе и в профсоюзном строительстве.

Так, Ростовский областной комитет партии пристально следил за капитальным строительством шахт комбината «Ростовуголь», являвшегося важнейшим поставщиком твердого топлива на предприятия области.

Выявлявшиеся в работе треста недостатки незамедлительно становились предметом обсуждения в обкоме. А с провинившихся строго спрашивали о причинах несовершенного планирования капитальных работ, нерационального использования рабочей силы, задержек в развитии жилищно-бытовой инфраструктуры [5, 344-345]. Острой критике подвергались и шахтовые профкомы, не уделявшие должного внимания производственным вопросам, формально подходившие к решению социально-бытовых нужд горняков, не следившие в должной мере за соблюдением условий охраны труда в забоях. Именно вмешательство властных структур позволяло улучшать работу в горняцких коллективах области, повышать качество решения их социально-бытовых проблем, улучшить организационную работу среди шахтеров [5, 344].

Краснодарский краевой комитет ВКП(б) сосредоточился на контроле за функционированием нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей отрасли, вышедшей на третье место в СССР по объемам производства, уступая лишь Азербайджанской ССР и Чечено-Ингушской АССР. Внимательно следя за динамикой развития нефтяной промышленности Кубани, крайком выявлял плюсы и минусы в ее работе, стремясь максимально быстро исправлять возникавшие просчеты и недоработки, помогая местным управленцам и активистам, в том числе и в профсоюзной сфере. Например, в феврале 1941 года, проанализировав деятельность Черноморского районного комитета профессиональных союзов нефтяников, крайком партии установил, что профактив не привлекался в рабочие комиссии, занимавшиеся решением повседневных социальных проблем трудящихся, что, в свою очередь, тормозило эффективное решение на местах [11]. Определив круг первоочередных управленческих задач, крайком партии весьма строго обязал партийцев на местах незамедлительно оказать действенную помощь заводским и местным комитетам, что весьма быстро сдвинуло проблему с мертвой точки.

Проблемы развития Таганрогских, Новочеркасских и Красносулинских заводов были в центре заботы городских комитетов. Схожие по направленности вопросы можно обнаружить, обращаясь к листам протоколов новороссийского городского партийного комитета, относительно заводов «Пролетарий», «Победа Октября», «Первомайский». Тем самым, внимание обличенных властью обеспечивало повседневный контроль за эффективностью работы всех, в том числе и профсоюзных активистов, меньше допускавших сбоев в работе, направленной на решение первоочередных социально-экономических задач.

На фоне надвигавшейся военной угрозы ФЗМК усиливали агитационно-массовую и воспитательную работу на производстве. Входя в состав агитбригад, профсоюзные вожаки, наряду с административно-хозяйственными кадрами действовали на фабриках и заводах Ростовской области и Краснодарского края. Разъяснительная работа, регулярно проводилась в трудовых коллективах паровозоремонтного завода им. Ленина, Краснолита, Ростсельмаша, таганрогского котельного, им. Фрунзе, нефтяных промыслах Ходыжен-нефти. На угольных разрезах Новошахтинска общественный актив практиковал предварительный сбор вопросов по злободневным политическим и административно-политическим проблемам, волновавшим труженников. В проведении таких мероприятий принимали участие представители администрации шахт, секретари местных партийных и комсомольских бюро, оперативно отвечавшие на возникавшие вопросы, что существенно повышало эффективность от подобных форумов [5, 344].

Не менее важным в работе профсоюзов становилось решение производственных вопросов, направленных на более рациональную организацию труда, закрепление за кадрами станков и механизмов, что видно из анализа протоколов ФЗМК Ростова на Дону, Новороссийска, Таганрога, Краснодара. В центре внимания профкомов новороссийских цементных заводов было решение проблем, связанных с опозданиями рабочих на смены, сокращением простоя техники, ритмичности графиков рабочих смен. Буровики нефтяных производств обращали внимание на необходимость своевременного обеспечения трудящихся спецодеждой, более рачительное использование инструмента при его закреплении за бригадами. Проблемы охраны труда, снижение аварийности, путем оптимизации производственных циклов, были в центре внимания на химическом заводе им. Октябрьской революции и паровозоремонтных предприятиях.

Профсоюз Ростсельмаша обратился к культивированию рационализаторской работы, призванной уменьшить конструктивные недостатки отдельных узлов выпускаемой сельхозтехники, должной повысить эффективность работы на селе. Расширенные производственные совещания с участием инженерно-технических работников, ведущих специалистов и рабочих, представителей машинно-тракторных станций стали выходом из сложившейся ситуации [5, 344-345]. Откровенное обсуждение производственных вопросов сопровождалось внесением рационализаторских предложений, способствовавших усовершенствованию отдельных механизмов и деталей, потенциально повышавших КПД выпускаемой сельхозтехники. Итоги реализации выдвинутых предложений постоянно находились в центре внимания завкома, а лучшие из рационализаторов материально поощрялись. В целом, только за 1939 год на заводе было внедрено в производстве 2 тыс. рационализаторских предложений, а трудовой коллектив был награжден дипломом первой степени на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке за хорошее качество выпускаемой продукции [8, 6]. Распространение опыта скоростных методов добычи угля было и в центре внимания донских шахткомов, ставших практиковать проведение объединенных производственных собраний с участием шахтеров и инженерно-технических работников, разъяснявших значимость нового почина. Общественники, обобщали и популяризировали через прессу лучший опыт, обсуждали достигнутые результаты на конференциях и слетах [5, 350-351], финансово поощряли передовиков. В предвоенный период в угольных забоях только Новошах-

тинска трудились 3150 ударников и 2450 стахановцев. Немалый вклад в это достижение внесли и профсоюзные комитеты.

Важнейшим направлением практического применения профсоюзного актива, стало решение проблемы обучения на производстве вновь прибывающих рабочих. Переполнение предприятий в годы предвоенных пятилеток некавалифицированными кадрами влекло за собой целый ряд негативных последствий. Рост брака, выпуск некачественной продукции, требовали принятия мер по повышению уровня технической подготовки нового пополнения. Для этого организовывались специальные стахановские курсы и школы техникума, в обеспечении работы которых большую роль сыграли фабрично-заводские комитеты и местные комитеты. По инициативе парткомов профкомы помогали обеспечивать курсы учебно-методической литературой, способствовали выделению специализированных помещений, оборудованных соответствующим инвентарём для проведения занятий. Председатели ФЗМК добивались у хозяйственников создания оптимальных графиков труда, позволяющих слушателям посещать занятия, ставили вопрос о сохранении им заработной платы на время обучения, активно призывали труженников повышать квалификацию без отрыва от производства. Проводимое повсеместно обучение рабочих в Таганроге, Ростове, Краснодаре позволяло тысячам рабочих повышать свою профессиональную подготовку. Например, в 1940 году на Сулинском металлургическом заводе было обучено 1606 труженников [5, 343], что влекло за собой существенное повышение качества выпускаемой продукции.

Не менее сложной являлась задача развития движения совмещения профессий, что порождалось, в том числе и нехваткой многопроцессорных станков. Его развитие высвобождало кадры, но требовало новых форм организации труда и механизации наиболее трудоемких процессов. Поддержанное на предприятиях Ростовской области и Краснодарского края движение рационализаторов, позволяло закреплять за новаторами станки и механизмы. А инициатива парткомов Таганрога и Сулина о переоборудовании цехов вела к улучшению технологических процессов, что способствовало росту производительности труда. Завкомы, в свою очередь, обеспечивали ритмичность, непрерывность развития этого движения, добиваясь премирования лучших работников, выделяя им и членам их семей путевки в дома отдыха и санатории, что, безусловно, усиливало эффект от проводимых мероприятий. Только на Ростсельмаше за два года до начала Великой Отечественной войны трудились 203 многостаночника и 182 рабочих, совмещавших различные профессии [5, 327]. Новые формы организации труда не только способствовали возрастанию производительности труда, но и укрепляли экономику Дона и Кубани как составных частей единого экономического организма страны.

В целом, итогом напряженной работы всех звеньев политической системы, в том числе и профсоюзов, стали существенные успехи в промышленном развитии. За 1940 г. промышленность только Ростовской области произвела продукции в суммарном исчислении на 2,5 млрд. рублей [6, 8], а её суммарный объем превзошел дореволюционный более чем в семь раз. Действовавшие на Кубани 1685 предприятий выпустили соответственно продукции в четырнадцать раз больше, а её валовой объем за три предвоенных года увеличился на сорок два процента [7, 27-28].

Таким образом, весьма широко разветвленная сеть профсоюзных организаций, обладавшая постоянно развивающейся и дополняющейся материальной базой, усиливалась квалифицированным активом, способным преодолевать стоящие перед ним задачи и, в первую очередь, в решении производственных задач. Переживая кадровые перипетии, свойственные всей политической системе, профсоюзы действовали адекватно сложившейся ситуации, заняв свою нишу на промышленных предприятиях Ростовской области и Краснодарского края. Функционируя с учетом социально-экономических особенностей предприятий, фабрично-заводские и местные комитеты максимально нацеливались на решение разнообразных задач, должных решаться в условиях приближавшейся войны. Начавшаяся гитлеровская агрессия внесла существенные коррективы в их работу. Но именно управленческий потенциал, заложенный в предвоенные годы, и позволил устоять в самые страшные месяцы начавшейся войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Российской Федерации (Далее ГАРФ). Ф. 5451, оп. 253, д. 38, л. 24., подсчет автора.
2. ГАРФ. Ф. 5451, оп. 63, д. 484, л. 1.
3. Гуров, М.И. Место и роль профсоюзов в советской политической системе в предвоенные годы. Актуальные проблемы социальной истории: Сб. науч. ст. Вып. 8 /Новочерк. гос. мелеор. акад.; / Под ред. П.Я. Циткилова. Новочеркасск; Ростов-на-Дону: Пегас., 2007. 190 с. С. 144-150.
4. История профсоюзов СССР / [Подгот. Никитской Е.Н., Кабановым П.И., Егоровой А.Г. и др. ; Под общ. ред. чл.-кор. АПН СССР, д-ра ист. наук Г.В. Шарапова]. - 2-е изд., доп. и перераб. - Москва : Профиздат, 1977-. - 22 см. Ч. 2: (1938-1978 годы) / [Подгот. в составе: Моручкова С.А., Кириллова И.А., Февралева В.Л. и др.]. - 1979. - 303 с.
5. Очерки истории партийных организаций Дона [Текст] : В 2 т. / Парт. архив Рост. обкома КПСС. - 2-е изд., доп. - Ростов н/Д : Ростиздат, 1973-. - 21 см. Ч. 2: 1921-1971 / Авт. д-р ист. наук, проф. П. В. Барчугов, кандидаты ист. наук, доценты Н. Н. Щемелев и Е. Н. Осколков [и др.]. - 1973. - 761 с.
6. Селюнин, В.А. Трудовой Дон – фронту: исторический очерк. – Ростов н/Д: кН. Изд-во, 1985. – 200 с.
7. Селюнин, В.А. Промышленность и транспорт Юга России в войне 1941-1945 гг. / В. А. Селюнин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д : Кн. изд-во, 1997. - 424,[1] с.
8. Селюнин, В.А. Юг России в войне 1941-1945 гг. / В. А. Селюнин. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1995. - 196,[1] с.
9. Таганрогский филиал Государственного архива Ростовской области (Далее ТФ ГАРО). Ф. Р-24, оп. 1, д. 8, л.19.
10. ТФ ГАРО. Ф. Р-24, оп. 1. д. 8. л.20.

Р.В. Зотов

К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОГО ФЛОТА В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ США (1861-1865)

Аннотация. Данная статья посвящена освещению деятельности русского флота в Гражданской войне США. В статье представлен краткий историографический обзор исследований, посвященных участию Российской империи в Гражданской войне США 1861-1865 годов. Особое внимание уделяется международной обстановке середины XIX века. Затрагивается реакция населения на вмешательство в Гражданскую войну русского флота.

Ключевые слова: Тихоокеанская эскадра, Атлантическая эскадра, польский мятеж, антироссийская коалиция, флагманский корабль.

R.V. Zotov

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE RUSSIAN FLEET IN THE CIVIL WAR OF THE USA (1861-1865)

Abstract. This article is devoted to the coverage of the activities of the Russian fleet in the US Civil War. The article presents a brief historiographic review of studies on the participation of the Russian Empire in the US Civil War of 1861-1865. Special attention is paid to the international situation of the middle of the XIX century. The reaction of the population to intervention in the Civil War of the Russian fleet is affected.

Key words: Pacific squadron, Atlantic squadron, Polish insurgency, anti-Russian coalition, flagship.

История взаимоотношений нашего государства и США – сложная и противоречивая, от внешней политики двух крупнейших государств современного мира может зависеть и зависит судьба всего человечества. Сейчас отношения между Россией и США обострились по целому ряду причин (вооруженный конфликт на Украине; агрессивная политика стран блока НАТО, лидером которого является США, по отношению к нашему государству; мировые экономические санкции по отношению к России, многие из них спровоцировало США и т.д.), поэтому важно помнить, что было время, когда Россия и США были партнерами, наши взаимоотношения можно было охарактеризовать как дружественные. Несмотря на различия в политическом устройстве, в социальном развитии, на географическую отдаленность двух стран друг от друга, «эти государства всегда находили общие интересы, а возникающие конфликты регулировали мирным, демократическим путем за столом переговоров.

Исследуемый период – вторая половина XIX века, как раз и является временем дружбы между двумя великими государствами. Это период установления официальных дипломатических отношений, время, когда у России и США были общие интересы на международной арене, время, когда два государства нуждались в международной поддержке, и эту поддержку Россия и США нашли в лице друг друга.

Историю США середины XIX века можно охарактеризовать как эпоху становления американской государственности. В это время на территории США прошла Гражданская война между Севером и Югом, между конфедератами (сторонниками рабства) и демократами, выступавшими за отмену рабства. В эту войну вмешивались европейские страны – Англия, Франция и Россия, преследовавшие свои интересы. Российская империя поддержала Север, она отправила к берегам Америки первую Американскую экспедицию, в состав которой входили Эскадра Атлантического океана во главе с контр-адмиралом С.С. Лесовским и Эскадра Тихого океана, которую возглавил контр-адмирал А.А. Попов. Появление русской флотилии у берегов США играло важное, едва ли не ключевое значение, повлиявшее на исход Гражданской войны.

На сегодняшний день, изучением русско-американских отношений середины XIX века занимаются многие зарубежные и отечественные исследователи.

Среди множества зарубежных историков, которые в своих трудах писали о Гражданской войне в США, особняком стоит имя Говарда Зинна. Известный американский историк дает свой, во многом отличный от большинства традиционных представлений, взгляд на важнейшие события истории США с колониальных времен до начала XXI в. Автор создал необычайно яркую, живую, насыщенную интереснейшими фактами историю жизни и борьбы за выживание и достоинство ущемленных социальных групп. Подлинными героями «Народной истории США» Г. Зинна оказались миллионы простых американцев. Исследователь в своей работе отмечает важную роль участия России в этой войне, дает интересные описания о первых контактах русских моряков с американцами, опираясь на исторические источники (материалы СМИ исследуемого периода). Опубликованная в 1980г. и неоднократно переиздававшаяся, эта книга впервые переведена на русский язык в 2005 году и представляет большой интерес среди тех, кто интересуется историей США.

Эта работа интересна манерой изложения информации, а так же особого подхода к описанию социальных противоречий накануне, в период и после Гражданской войны США.

Нельзя не отметить работы дореволюционного исследователя, современника событий известного русского писателя Н.Г. Чернышевского. В его трудах мы видим первый анализ событий войны. Он с ранних лет интересовался США, и в своем первом сочинении, которое было написано им в 15-летнем возрасте, он пишет, что «Америка, особенно Северная, быстро идет теперь по пути к государственному могуществу и счастью», а «последствия открытия Америки должны быть очень значительны для всего мира». Во время войны он был на стороне аболиционистов и с радостью реагировал на победы Союза. Изучая экономическое и политическое состояние США, Чернышевский вскоре создаст программу развития для России, опираясь на достижения Североамериканского государства.

Из советской историографии хотелось бы выделить статью А.И. Старцева. Она была опубликована в 1974 году в журнале «Новая и новейшая история» №6, эта статья интересна тем, что она содержит биографические данные о самом известном русском участнике Гражданской войны в США, генерале армии Союза Иване Васильевиче Турчанинове (Джоне Бэзиле Турчине). Несомненную роль здесь играет анализ общего критического отношения Турчанинова к отрицательным сторонам американской буржуазной демократии, сложившееся у него еще в годы до Гражданской войны, о чем свидетельствует его письмо к Герцену.

Как в российской, так и в американской историографии практически нет работ, показывающих двусторонние отношения исследуемого периода, поэтому особо надо выделить работу И.И.Куриллы. Его монография интересна тем, что в ней исследуются отношения между Россией и США в 1830-1850-е гг. - время наибольшего в истории сближения двух стран. На широком источниковом материале анализируются как межгосударственные отношения, так и техническое сотрудничество двух стран, а также социокультурное взаимодействие Америки и России.

В середине XIX века сложилась сложная политическая обстановка в мире. Назревал очередной мировой конфликт, Российская империя проводила либеральные реформы в духе того времени, в духе демократии. Однако не на всей своей территории, а лишь на её части – на территории Польши. Несмотря на то, что Александр II на территории Польши отменил крепостную зависимость, провел налоговую реформу, в силу чего прослеживалась позитивная динамика развития этих территорий, политическая элита Польши в лице шляхты была недовольна. Польская шляхта и католическое духовенство желали полной независимости от Российской империи, они подготовили восстание, которое произошло в январе 1863 года. Главное требование повстанцев – это освобождение Польши в пределах границ 1772 года «От можа до можа», то есть от Балтийского до Черного моря[7]. Ни о каких реформах польская шляхта не говорила, поэтому подавляющая часть населения не поддержала повстанцев, более того, освобожденные крестьяне приняли сторону Александра II. Отсюда возникает закономерный вопрос – почему польская шляхта пошла на открытое военное столкновение с одной из сильнейших сухопутных армий мира? Дело в том, что польские магнаты заручились поддержкой Англии и Франции, эти европейские государства всерьез рассматривали возможность вооруженного вмешательства во внутривосточные дела Российской империи. Папа римский призывал всех католиков мира помочь полякам в борьбе за независимость с Россией. В Петербурге Александр II и его приближенные опасались прямого столкновения с европейскими государствами, Крымская война показала, что наша армия еще не готова вести военные действия против союза европейских государств.

Параллельно польскому восстанию, на другом конце света, в США, шла Гражданская война. Англия и Франция поддержала южные штаты Америки, которые выступали за сохранение рабовладельческого строя в стране. Бесплатная рабочая сила обеспечивала экономическое процветание, как плантаторов севера, так и европейских государств, так как именно Англия и Франция были основными торговыми партнерами США. Демократическому Северу США нужна была внешняя поддержка, и как бы это парадоксально не звучало – демократы США пошли на сближение с одной из самых реакционных монархий Европы – с Российской империей.

Флот северян не мог ничего противопоставить флоту Англии, Франции и южан. Благодаря превосходству в море, конфедерация могла легко высадить десант у любого крупного города, блокировать все порты демократов, мог доставить английскую армию, которая находилась в Канаде и французскую, которая располагалась в Мексике. 23 июня 1863 г. управляющий Морским министерством Н.К. Краббе подал Александру II всеподданнейшую записку. Там говорилось: «Примеры истории морских войн прежнего времени и нынешние подвиги наскоро снаряженных каперов Южных штатов служат речительством в том, что вред, который подобные крейсера в состоянии нанести неприятельской торговле, может быть весьма значителен. Не подлежит сомнению, что в числе причин, заставляющих Англию столь постоянно уклоняться от войны с Американскими штатами, – опасения, возбуждаемые воспоминаниями об убытках, понесенных английской морской торговлей в прошедшие войны с Америкой. Они занимают одно из первых, если не первое место, и потому я позволяю себе думать, что появление нашей эскадры в Атлантическом океане в настоящее время может иметь на мирное окончание происходящих ныне переговоров более влияния, нежели сухопутные вооружения, имеющие в особенности в отношении к Англии чисто оборонительный характер, который не угрожает жизненным интересам этой морской и коммерческой страны»[1]. Так же, Краббе рекомендовал

Александр II отправить флот в поддержку Северу как можно скорее, так как опасался, что европейские государства блокируют выходы из Черного и Балтийского моря.

В столь сложной ситуации Александр II принимает решение отправить русский флот к берегам США, поручает разработку плана первой Американской экспедиции морскому министру, адмиралу Краббе (всеми крупными операциями военно-морского флота России занимался генерал-адмирал великий князь Константин Николаевич, но он в тот момент занимал должность наместника царства Польского)[3]. Возглавлял эту экспедицию С.С. Лесовский на флагманском корабле «Александр Невский».

В сентябре 1863 года русские корабли прибыли к берегам США. Тихоокеанская и Атлантическая эскадра разделилась с целью эффективного патрулирования восточного побережья США, такая тактика позволила обезопасить русские корабли от внезапной атаки французов и англичан. Корабли Тихоокеанской и Атлантической эскадры заходили практически во все порты США, Кубы и в некоторые порты Мексики с целью пополнения запасов. Стоит отметить, что русских моряков встретили как «спасителей» жители Нью-Йорка, в испанской Кубе русские корабли закупили топливо и другие припасы, с нами активно сотрудничали испанцы.[5] Это объясняется тем, что на севере США и испанцы Кубы недолюбливали англичан, и русские всегда расплачивались золотом. С момента прибытия русские эскадры оставались предметом обсуждения и восхищения как со стороны северных СМИ и властей, так и со стороны обычного народа. На главные заголовки газет того времени размещались такие не двусмысленные фразы как: «Новый союз скреплен. Россия и Соединенные Штаты братствуют», «Восторженная народная демонстрация», «Русский крест сплетает свои складки с звездами и полосами», «Посещение эскадры», «Представление резолюции общинного комитета и речь адмирала Лесовского», «Военный и официальный прием», «Большой парад на Пятой улице»[3]. В перерывах военного патрулирования берегов США, русские моряки не оставались без дела, их радостно принимали во всех северных городах Америки. Например, в Нью-Йорке, на корабли русских эскадр поднимались американцы различных профессий: врачи, механики, политики, военные, русские и американцы делились опытом, обсуждали мировые новости, дальнейшие пути развития своих государств. Присутствие русских моряков произвело настоящий «бум» в американской моде, в честь русских называли улицы, мосты, молодые семьи давали своим новорожденным детям русские имена, все хотели в живую увидеть своих союзников в этой войне[8]. Русских моряков возили в действующую Потомакскую армию, провезли по многим городам США для ознакомления с американской культурой. В манифестацию дружбы двух народов вылилась и поездка офицеров эскадры к Ниагарскому водопаду[8]. «По дороге, – делился своими впечатлениями один из русских моряков, – из домов и домиков, отовсюду слали нам приветствия, и флаги американский с русским и в городах, и в селах, и в отдельных хижинах, повсюду нам напоминали дружественные международные отношения». Времяпровождение русских моряков в США выходило за рамки официального визита, многие нашли себе новых друзей, некоторые через некоторое время даже вернулись в США, если русский моряк появлялся в каком либо американском городе – начинался самый настоящий праздник. Сложно даже представить себе, что такая дружественная атмосфера между Россией и США возможна в наши дни[5].

Заключительным аккордом гостеприимства, которое оказали американцы русским морякам, явились празднества, организованные в их честь в Бостоне 19 июня 1864 г. Из разнообразной программы приема особенно большое впечатление на гостей произвел музыкальный праздник, организованный детьми из бостонских школ. Их концерт начался с приветственной песни, специально сочиненной по случаю прихода эскадры и исполненной под музыку русского гимна. На прощальном обеде мэр Бостона сказал: «Русская эскадра не привезла нам ни оружия, ни боевых снарядов для подавления восстания, но она принесла с собою более этого – чувство международного братства, свое нравственное содействие». «Россия, – говорил другой оратор, – показала себя в отношении к нам мудрым, постоянным и надежным другом». Первая эскадра вернулась в берега Балтийского моря, вторая разделилась – часть отправилась в Черное море, часть осталась в море Средиземном[7].

Присутствие русского флота у берегов США заставило приостановить деятельность не только военного, но и гражданского флота южан. Английские и французские корабли так и не решались атаковать наши корабли и порты, где патрулировала русская эскадра. Более того, так как разработка плана первой американской экспедиции проходила в строжайшей секретности и в кратчайшие сроки, в Лондоне о прибытии русского флота к берегам США узнали спустя две недели из американских газет. Сначала эту новость восприняли как «утку» американских СМИ, как единственную возможность на спасение от неминуемого поражения в Гражданской войне. Но после подтверждения этой информации в Англии наступил шок, экономика Британии и без того переживала кризисные годы, на войну в США выделялись огромные средства, от действий русского флота страдала торговля, внешний долг возрастал ежедневно. Вместе с английскими министрами, за дальнейшую мировую политическую обстановку испугались и русские дипломаты Лондона. Посол барон Брунов отправил Краббе записку, в которой он критиковал деятельность первой Американской экспедиции, отмечал, что эта экспедиция несет больше вреда для России, чем пользы. Брунова поддержал вице-канцлер князь Горчаков, такую же записку отправили и Александру II, на что он ответил: «Дельно»[4].

До прибытия Русских эскадр в Америку, европейские государства создали очередную антирусскую коалицию, однако, после того, как весь мир узнал о присутствии русских кораблей у Восточного побережья

Америки, эта коалиция распалась. Первыми ее покинула Австрия, которая резко пересмотрела свое отношение к России и, более того, оказала поддержку в усмирении мятежа в царстве Польском (намечалась разломка Англии и Франции и Австрия могла остаться без союзников, а так же она опасалась союза России и Пруссии). Английским дипломатам с большим трудом удалось задержать на полпути, в Берлине, ноту с угрозами в адрес России, которую должен был вручить Горчакову лорд Непир. Лондону пришлось пойти на попятную. Наполеон III предложил созвать конгресс для обсуждения польского вопроса, однако поддержки от союзников не получил, более того, Англия и Австрия восприняли это предложение как признак слабости Франции.

Следует отметить, что русские корабли не потопили ни одного английского и французского корабля, в этом не было необходимости. Само присутствие наших эскадр приостановило всю военно-морскую компанию европейских государств у берегов США. В этом убеждают нас слова государственного секретаря США Стюарта: «Русский флот пришел по его собственным причинам, преимущество от его присутствия было в том, чтобы убедить Англию и Францию, что он явился, чтобы защитить Соединенные Штаты от вмешательства». Американский историк Уолдмен убеждает своих читателей в том, что Русские корабли преодолели океан, что бы спасти Америку и американцы обязаны России за помощь в 1863 году, как Франции в 1778, когда США обрели независимость[7].

Без крупных потерь русскому флоту, одним своим присутствием, удалось сдержать европейские государства от открытого вступления в Гражданскую войну в США на стороне Юга, более того, это противостояние укрепило международное положение России, позиции которой упали после Крымской войны. Конфликт внешний помог Александру II на время урегулировать конфликт внутренний – мятеж в царстве Польском.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алentieva, Т.В. Роль общественного мнения в канун Гражданской войны в США// Новая и новейшая история №4, 2005 – URL: <http://america-xix.org.ru/library/alentieva-public-opinion/>(дата обращения: 20.04.2019).
2. Бурин С.Н. На полях сражений гражданской войны в США. М. 2001 – URL: <http://www.twirpx.com/file/225623/>(дата обращения: 18.03.2019).
3. Говард Зинн Народная истории США с 1492 года до наших дней. - М. 2006.– URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1041473> (дата обращения: 12.04.2019).
4. Ефимов А.В. Очерки истории США (1492-1870 гг.). М. 1955 – URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/amerika.htm>(дата обращения: 20.04.2019).
5. Курилла, И.И. Заокеанские партнеры: Америка и Россия в 1830-1850-е годы.- Волгоград 2005.– URL:<http://mirknig.su/knigi/history/74493-zaokeanskie-partnery-amerika-i-rossiya-v-1830-1850-e-gg.html>(дата обращения: 20.04.2019).
6. Куропятник, Г.П. Вторая американская революция. М. 1961. – URL: <http://ushistory.ru/monografii/303-vtoraja-amerikanskaja-revoljutsija.html>(дата обращения: 12.04.2019).
7. Старцев, А.И. И.В. Турчанинов и гражданская война в США//Новая и новейшая история - 1974. №6. - 96-110 с.
8. Чернышевский, Н.Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. М. 1939–1953 – URL: <http://www.ngchernyshevsky.ru/texts/15/>(дата обращения: 20.04.2019).
9. Широкопад, А.Б. Русские пираты – М. 2007. – URL: <https://history.wikireading.ru/97421>(дата обращения: 18.03.2019).

А. И. Митрофанова

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКЕ ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ НА КАВКАЗЕ В XIX В.

Аннотация. В статье рассматриваются основные моменты осуществления политики Османской империи на Северном Кавказе в XIX веке. Работа посвящена истории Кавказа, который является одним из наиболее важных и в то же время «проблемных» регионов России. Прошлое, его осмысление в историографии и исторической памяти играли и продолжают играть важную роль как для народов, населяющих Кавказ, так и для российского общества в целом.

Ключевые слова: Северный Кавказ, Османская империя, махаджирство, мюридизм, восточный вопрос, имамат, имам Шамиль, Крымская война, тарикат, Дагестан.

A. I. Mitrofanova

TO THE QUESTION ABOUT THE POLICY OF THE OTTOMAN EMPIRE IN THE CAUCASUS IN THE XIX CENTURY

Abstract. The article discusses the main points of the implementation of the policy of the Ottoman Empire in the North Caucasus in the XIX century. The work is devoted to the history of the Caucasus, which is one of the most important and at the same time "problem" regions of Russia. The past, its understanding in historiography and historical memory have played and continue to play an important role both for the peoples of the Caucasus and for Russian society as a whole.

Key words: North Caucasus, Ottoman Empire, Mahajirism, Muridism, Eastern Question, Imam, Imam Shamil, Crimean War, Tariqa, Dagestan.

Большинство исследователей, характеризуя политику Османской империи на Северном Кавказе, говорят о двух основных моментах её осуществления. Во-первых, это антирусская пропаганда и юридиклизм или исламский фактор, во-вторых, махаджирство или миграция ряда народов Северного Кавказа на территорию Турции. Отталкиваясь от этих двух аспектов, нельзя не упомянуть о международном положении Кавказа в XIX в. и заинтересованности в нем Османского государства. С XVI в. Кавказ входил в сферу традиционных интересов Османской империи. С изменением политической расстановки сил в Европе этот регион заинтересовал Англию, Францию и Россию.

В связи с этим можно выделить замечание Е. Н. Тимошенко-Оздемир: «Уникальное местоположение Кавказа во многом определило его роль в истории. Столетиями Кавказ был связующим звеном Севера и Юга, Востока и Запада. Постепенно здесь сформировалась культура с особыми чертами, которые предопределили региональное единство Северного Кавказа» [9, 23]. Действительно, Северный Кавказ всегда являлся важным транзитным районом, в котором органично сочетались как сухопутные, так и морские торговые пути. Россия, устремившись на Кавказ, в первую очередь видела в нем не экономические, а военно-стратегические преимущества. Кавказ всегда был стеной, защищавшей берега двух морей – Черного и Каспийского.

Восточный вопрос, обострившийся в XIX в., привел к тому, что находившаяся в экономическом упадке Османская империя вновь устремила свой взор на Кавказ. Подталкиваемые к этому шагу Англией с одной стороны и традиционными притязаниями с другой, турки не оставляли попыток подчинить данную территорию своему влиянию.

В первой трети XIX в. Кавказ продолжал являться ареной острого соперничества между Российской империей с одной стороны и Турцией с другой [10, 3]. Русско-турецкая война 1806–1812 гг. в полной мере так и не разрешила узел противоречий между двумя странами. С 1818 по 1821 гг. военные успехи России на Кавказе все больше оказывали давления на Османскую империю. Постепенно Россия стала контролировать практически все северокавказские территории. Статьи Бухарестского мирного соглашения соблюдались не в полной мере. Например, в течение двух лет между 1813–1815 гг. османы не раз пытались вытеснить русские войска с территории Сухуми, которая отошла к России в результате Бухарестского мирного соглашения 1812 г, накаляя тем самым и без того непростые отношения между странами.

Отметим, что не только Османская империя была заинтересована в Кавказском регионе. Отношения с Ираном тоже оставались противоречивыми, что привело к войне 1826–1828 гг. Статьи Туркманчайского мирного договора позволяют полностью вытеснить Иран из международной борьбы за Кавказ и практически единолично контролировать России Каспийское море [6]. Историки сходятся во мнении, что перед Русско-турецкой войной 1828–1829 гг. иранское правительство всячески искало попыток уклониться от выполнения статей договора. Это отвечало интересам Великобритании и её союзницы Турции. Тем не менее, как справедливо замечает И.А. Сотниченко: «В конце 20-х гг. XIX в. Османская империя и Россия становятся единственными официальными соперниками и претендентами на кавказские территории. Порта официально взяла на себя ответственность за оказание военной помощи и подстрекание кавказских племен (в особенности чеченских и дагестанских из района Кубы (черкесы, ногайца, кабардинцы) во времена русско-турецких войн, а также русско-иранской войны 1826–1828 гг.» [8, 87].

Заключение Туркманчайского мирного договора подготовило почву для начала нового этапа русско-иранских взаимоотношений. Бесконфликтное существование двух держав и строгость, с которой Россия требовала соблюдения статей договора, продиктована внешнеполитическими обстоятельствами. Это и противостояние на Кавказе, и соперничество за контроль над Ираном с Англией. Разумеется, статьи договора были весьма тяжелыми для Ирана, но они оправдывались и ставками в международной борьбе за Кавказ. А. Б. Ларин указывает на фактор контрибуции, которую должна была выплатить иранская сторона, её размер давал гарантию политической верхушке Российской империи на то, что у Ирана не останется ни сил, ни желания в ближайшее время ввязываться в конфликт на Кавказе. Эта ремарка позволяет говорить о теперь уже четко пролежавшей границе во взаимоотношениях двух государств и вытеснении Ирана на периферию международной арены. Попытки уклонения от выполнения статей договора больше связаны. Победы России на Кавказе сильно озадачивали Англию, которая всерьёз начала опасаться за свое влияние на торговые пути в Индию. Эти опасения переросли в политику сдерживания России на Кавказе, которую будет вести английское правительство во второй трети XIX в.

Открытая поддержка Османской империи Англией и помощь оружием кавказским народам затягивали военный конфликт на Кавказе и приводили к еще большим обострениям русско-английских и русско-турецких отношений. Вышеуказанный факт в буквальном смысле превратил внутреннюю войну России на Кавказе в зону международного конфликта и арену борьбы мировых держав за лидерство в данном регионе. Это связано, прежде всего, с тем, что развитие Кавказского региона и его геополитическое значение в XIX в. стало стремительно возрастать [4, 340].

Примером усиления противостояния России и Османской империи на Северном Кавказе может служить фактор распространения политики турецкого султаната на Кавказе. Такие прецеденты противостояния, как торговля, агитация, поставки оружия горцам и пропаганда, вылившиеся в системное внедрение идей

мюридизма и газават, свидетельствуют о нежелании Османской империи под влиянием Англии, несмотря на ряд военных поражений, смириться с ускользавшим Кавказом.

Стремление заинтересованных сторон извлечь из ситуации на Северном Кавказе свою выгоду в первой половине XIX в. приводило к усилению конфликтной ситуации в регионе. Нельзя не отметить того факта, что, выражая открытую поддержку Османской империи, кавказские племена более всего не хотели считать себя подданными России. Набиравшее силу движение мюридизма, в связи с английской и османской пропагандой, усиливало стремление Российской империи как можно быстрее завершить Большую Кавказскую войну.

Экономический фактор конфронтации на Северном Кавказе также был весом для российско-турецко-европейских отношений в регионе в XIX в. И.А. Сотниченко указывала: «Российская империя стремилась установить свое господство на Кавказе для того, чтобы беспрепятственно контролировать британо-османскую торговлю» [8, 94], которая, в свою очередь, приносила большую прибыль османским и английским купцам. Нелегальная торговля Англии и Османской империи на территории Кавказа в первые годы Кавказской войны была практически бесконтрольной. Помимо нелегальной торговли османские и британские агенты под видом купцов занимались пропагандой в пользу Османской империи, что способствовало распространению набиравшему силу движению мюридизма. Многие исследователи сходятся во мнении, что именно эти факторы распространения идей мюридизма и желание вытеснить Османскую империю подтолкнули российское правительство к решительным действиям на Кавказе.

Изменения курса политики России были связаны, прежде всего, с назначением на Кавказ генерала А. П. Ермолова. Своим предшественником он считал Цицианова, поэтому его политику на Кавказе можно проследить отчетливо. Именно с этим назначением, по мнению Д. И. Романовского, военный конфликт на Кавказе стал носить характер системной войны против горцев [7, 120]. Оценивая результаты деятельности генерала, можно говорить о политике планомерного продвижения России на Кавказ и штурма этой «огромной крепости» [3], как писал сам Ермолов. В связи с этим Я. А. Гордин предлагает делить Кавказскую войну на четыре устойчивых периода «Первый – четверть вековой – от Цицианова, 1802 год, до отставки Ермолова, 1827 год, затем смутный период с часто меняющимися командующими и бессистемными действиями – с 1829 года, после окончания Персидской и Турецкой войн, – до 1845 года, когда назначен был наместником граф Михаил Семенович Воронцов, и с этого момента до окончания войны – еще 20 лет. В первом периоде тоже было свое «смутное время» – после гибели Цицианова и до Ермолова за десять лет сменилось четыре командующих: Гудович, Паулуччи, Тормасов и Ртищев» [3]. Эта ремарка позволяет нам заглянуть в международную составляющую борьбы за Кавказ на другом уровне, ведь не только международные факторы помешали России овладеть Кавказом в более короткие сроки, но и не менее значимые внутренние. Без них рассмотрение влияния Османской империи на Северном Кавказе было бы не совсем полным.

Алексей Петрович Ермолов, всегда мечтавший о Кавказе, был человеком честолюбивым и в высшей степени положительно оценивал свои возможности. В переписках с Закревским он всячески выражал надежду на назначение на Кавказ и в итоге получил его. Политику генерал-губернатора нельзя назвать мягкой, это была своего рода политика «кнута и пряника». Человек деятельный, Ермолов со всей активностью принялся «затягивать пояса» у горцев, говоря: «Здесь мои предместники слабостию своею избаловали всех ханов и подобную им каналью до такой степени, что они себя ставят не менее султанов турецких...» [3]. Анализируя народы, населяющие Кавказ, Ермолов приходил к выводу об их жадности до самовластия и неимоверной жестокости. Он подчеркивал, что народы более глупы, чем одарены, неблагодарны, верования исповедуемые ими дикие. Уже на основе этих выводов он строил свою политику, которая, по мнению многочисленных исследователей, и стала тем ветром, который раздул пожар мюридизма до масштабов системной войны.

Быстрое проникновение России на Северный Кавказ не могло не обострить вновь русско-турецкие противоречия, что, в свою очередь, привело к Русско-турецкой войне 1828–1829 гг. Адрианопольский мир почти вплотную приблизил границы России к Османской империи. Статья 4 Адрианопольского мирного договора, говорившая о приобретениях России, как утверждают некоторые исследователи, легла в основе взаимоотношений России с народами Кавказа в последующий период XIX в. Закрепление России на Кавказе и победы русского оружия вызывали серьезные опасения Османской империи и Англии, преследовавших свои интересы в регионе. Как пишет И. А. Сотниченко: «Порта боялась потерять своих кавказских союзников в борьбе против России на Кавказском фронте, поэтому старалась всячески оказывать поддержку протестующим горским племенам, чтобы обеспечить себе надежные тылы» [8, 6].

Идеологической основой вооруженного сопротивления горцев в Кавказской войне стал мюридизм – одно из направлений в суфизме. Он охватил значительную часть Кавказа. Именно в пропаганде мюридизма некоторые исследователи усматривают влияние Турции на Кавказский регион. В XIX в. произошла трансформация идей суфизма. До этого на Ближнем Востоке он воспринимался как мистическое духовное учение о внутреннем самосовершенствовании мусульманина [5, 30]. Османам, стремившимся не дать России усилить свое влияние на Северном Кавказе, пришлось прибегнуть к идеологии мюридизма, так как, потерпев в регионе ряд крупных поражений, они больше не могли рассчитывать на свои военные силы. Этому способствовал ряд факторов, главным из которых исследователи называют недовольство горцев и их выступления

против политики России в регионе. К этому времени в Чечне и Дагестане сложились все предпосылки для возникновения антироссийского движения. Османская империя посредством своих агентов, работавших на Кавказе, стремилась усилить стремление кавказских народов к национальной и религиозной независимости. Все это способствовало возрождению и укреплению мюридизма, который окончательно утвердился и распространился на Северо-Западном Кавказе в середине 1830-х гг.

Имперская политика на Северном Кавказе была довольно жестокой. Именно этот фактор стал главной причиной объединения мусульман Кавказа. Закономерно, что на жестокую политику со стороны власти горцы сначала отвечали стихийными волнениями, а затем организованным движением под руководством имамов Кази-Магомеда, Гамзат-бека, и Шамиля [8, 99]. Сам тарикат предполагал наличие у мусульманина желания самосовершенствоваться, а так как без духовного наставника это сделать считается не возможным, путь учения предполагает наличие сильных духовных наставников [2, 47].

Описывая деятельность первых двух имамов Гамзат-бека и Кази-Магомеда, нельзя не отметить, что, начиная с 1829 г., значительная часть народов Северного Кавказа приняла активное участие в газавате. Помощь от Османской империи в это время была непостоянной, и говорить о налаживании планомерной связи горцев с Турцией в это время не приходится.

С приходом к власти третьего имама в 1834 г. ситуация постепенно менялась. Шамиль, став имамом Чечни и Дагестана в 25 лет, стремился осуществить планы своего предшественника Гамзат-Бека, и сумел объединить горцев Дагестана и Чечни. С приходом к власти Шамиля Османская империя активизировала свои действия на Северном Кавказе. Турецкие агенты не без поддержки имама распространяли идеи мюридизма. Российская политика применения силы и попытки сломить сопротивление горцев не только не способствовали угасанию мюридизма, но и ещё больше усиливали влияние Шамиля на Кавказе. Имам в свою очередь открыто заявлял, что он сторонник Османской империи и рассчитывает на её помощь в борьбе против неверных [8, 104].

Шамиль сумел соединить под своей властью общества Западного Дагестана и Чечни, что в итоге привело к образованию государства со своей системой управления. Вся страна была разделена на округа, управляемые наибами. Дела, связанные с шариатом, решали муфтии и кадии. Шариат составлял идеологическую основу имамата Шамиля.

Обострение Балканского вопроса очень беспокоило Великобританию, которая всеми силами стремилась вытеснить Россию с берегов Черного моря и Кавказа. Стремясь не допустить влияние Российской империи на Балканском полуострове, Англия выступала против освобождения балканских народов. Она была заинтересована в сохранении статус-кво в положении народов Балкан и их зависимости от Османской империи. Не могла остаться в стороне от данного конфликта и Турция. В начале Крымской войны Османская империя и ее союзники рассчитывали на поддержку движения под предводительством Шамиля, принуждая Российскую империю воевать на два фронта.

Многочисленные документы и переписка Османского султана и Шамиля говорят о существовавшей между ними связи. Так, в письме турецкого султана Шамилю (не ранее октября 1853 г. и не позднее 1856 г.), Абдул Меджид призывал Шамиля как посланника Аллаха выступить на стороне османов в войнах против неверных. Он также утверждал: «Действия и намерения русских против нас не имеют иной цели, как унижение мусульман. По получении высочайшего славного султанского указа вам следует собраться и договориться с ханами, алимами, правителями, упомянутыми беками и прочими мулазимами. Затем – направьте ваши вести и сообщите о ваших договоренностях двум муширам, которые назначены по высочайшей султанской воле»[1]. Это свидетельствует о готовившемся противостоянии на Кавказском фронте и призыве султана объединить горцев в войне против неверных. Османский правитель также обещал одарить почестями Шамиля при жизни, если тот исполнит волю Аллаха: «Я требую от вас также в соответствии с истинным шариатом проявить храбрость и рвение, жертвуя имуществом и жизнью для возвышения веры. Без всякого сомнения, тебе от меня будут многие награды в этой жизни – высокие степени, почетные титулы и должности, не говоря уже о воздаяниях от Аллаха на том свете» [1].

Е. Н. Тимошенко-Оздемир, говоря о сотрудничестве Турции и Шамиля в Кавказской войне, делает вывод: «В 1854 г. Порта планировала захватить Кавказ и соединиться с Шамилем, который заявлял о готовности вместе с Мухаммедом-Амином нанести с двух сторон удары по русскому корпусу в Грузии»[9, 29]. Вхождение народов Кавказа в состав Российской империи озадачивало английское правительство, для которого сулило несомненные выгоды господство над этой территорией политически слабой Турции. Поэтому, готовясь к новым компаниям против России, союзники надеялись на согласованность действий с имамом Шамиля. Через пять дней после официального начала Крымской войны, 9 октября 1853 г. султан отправил письмо Шамилю, в котором просил того объединить силы Кавказского региона и объявить неверным священную войну [8, 120].

С окончанием Крымской войны в 1856 г. окончилась и поддержка Шамиля его союзниками, что в скором времени означало падение самого имама и конец его армии. Военные неудачи и, как итог, пленение Шамиля пошатнули основы мюридизма на Кавказе. Таким образом, фактический проигрыш России в Крымской войне все равно не помог Османской империи установить свое влияние на Северном Кавказе. Превра-

щение Кавказа в часть Российской империи неумолимо близилось к своему завершению, что с окончанием Большой Кавказской войны 21 мая 1864 г. получило свое легитимное подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арабоязычные документы эпохи Шамиля / под ред. П. Ш. Шарафутдиновой. – М.: Восточная литература, 2001. – URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Kavkaz/XIX/1840-1860/Arab_pisma_Samil_epoch/61-80/66.htm (дата обращения 19.02.2019).
2. Баширов, Л. А. Мюридизм: история и современность // Вопросы научного атеизма. – М.: Мысль, 1989. – Вып. 39. – С. 47.
3. Гордин, Я. А. Кавказ: земля и кровь. Россия в Кавказской войне XIX века. – СПб.: Звезда, 2000. – URL: http://budetinteresno.info/kraeved/kavkaz_gordin_4.htm (дата обращения 12.03.2019).
4. Дегоев, В.В. Большая игра на Кавказе: история и современность. – М.: Русская панорама, 2001. – 448 с.
5. Кидирниязов, Д. С., Лысенко Ю. М. Влияние Турции на распространение мюридизма на Кавказе (к истории вопроса) // Исламоведение. 2014. – № 1. – С. 30.
6. О мире между Россией и Персией // Полное собрание законов Российской империи, собрание второе. – Т. III. – СПб., 1830. – № 1794. – URL: http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения 20.03.2019).
7. Романовский Д. И. Кавказ и Кавказская война. – СПб.: Общественная польза, 1860. – 423 с.
8. Сотниченко, И. А. Северный Кавказ в сфере политического влияния османской империи в XIX – начале XX века: дисс... канд. ист. наук. – СПб., 2011. – 248 с.
9. Тимошенко-Оздемир, Е. Н. Северный Кавказ в международной политике во второй половине XIX века // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – Сер. 13. – 2009. – Вып. 2. – С. 23–34.
10. Федосеева, Л. Д. Интересы России и Турции на Северо-Западном Кавказе в первой половине XIX века // Вестник Адыгейского государственного университета. 2007. – № 1. С. 19–34.

И.Н.Смирнов, Ю.А. Павлова

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОНСКОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. Рассмотрена этноконфессиональная сторона развития образовательного пространства на Дону. В центре внимания были показатели грамотности представителей различных конфессий и этносов донского региона.

Ключевые слова: город, Область Войска Донского, органы власти, образование, религия.

I.N. Smirnov, YU.A. Pavlova

ETHNO-CONFESSIONAL ASPECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DON REGION

Abstract. The ethno-confessional aspect of the development of educational space on the Don is considered. The focus was on the literacy indicators of representatives of different faiths and ethnic groups of the Don region.

Key words: city, of the don Cossack Region, power bodies, education, religion.

Исследователи истории донского края не раз замечали, что формирование образовательного пространства Области Войска Донского происходило при значительном влиянии социокультурных процессов в России. Между тем, нельзя не сказать, что образовательному процессу в регионе была свойственна своя специфика, которая была обусловлена историческими, демографическими и экономическими особенностями развития региона.

На процесс становления образовательной системы донского края повлияли интеграционные процессы взаимного проникновения, взаимного дополнения и взаимного обогащения систем ценностей и образа жизни всех народов и народностей, населявших Область Войска Донского. В течение долгого исторического времени переплелись элементы национальных культур (русских, малороссиян, армян, греков, евреев, немцев, калмыков и др.), повлияли друг на друга религиозные системы (православие в различных его формах, иудаизм, католицизм, протестантизм, буддизм, ислам и др.), взаимно обогатились социальные культуры и субкультуры, отражавшие разный уклад жизни (городская и сельская, субкультура казачества и крестьянства, малых групп населения и др.).

Просвещение, образование жителей Области Войска Донского сложный и трудоемкий процесс. В первую очередь это было связано с полиэтничностью и поликонфессиональностью населения региона. Чтобы просветить «разноплановое», пестрое во всех отношениях население, необходимо было учитывать образовательные предпочтения самых разных людей, важно было научиться предугадывать возможные конфликты на образовательном поприще, по возможности предупреждать их, а если уж не удастся это сделать, то, как минимум не дать им перерасти в открытые формы противостояния. Столь сложная обстановка требовала особых усилий от областной казачьей администрации.

На Дону статистические органы, работавшие под «зонтиком» Областного Правления войскового наказного атамана, постоянно мониторили ситуацию, связанную с численностью разноплеменных народов, вероисповеданием людей, миграцией населения. Не будь этой работы на региональном уровне, областными

властям пришлось бы столкнуться с проблемами, которые оказались бы неожиданными и трудно решаемыми.

На Дону жители не были носителями одной религии. Данные первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. свидетельствуют о том, что в области по вероисповеданию 9 человек из 10 были православными, ок. 5 % были староверами различного толка, немногим более 1 % являлись армянами-григорианами, лютеранами и ламаитами (калмыки) [1]. Всего лишь 1,5 % всего населения края – это представители других конфессий [1]. Современники не раз говорили о том, что имевшийся на Дону перекося в сторону православия может быть признан положительным явлением. Будь картина иной, управлять краем было бы сложнее.

По мнению таких исследователей не менее благоприятным с точки зрения эффективности управления регионом был национальный состав населения Области Войска Донского. Большая часть населения (свыше 95%) – русские, чуть больше 1 % – армяне, немцы и калмыки, и ок. 0,6 % – евреи [1]. Остальные народности незначительны по численности и с этнографической точки зрения имеют второстепенное значение.

Имеющиеся в краевой статистике данные, если они в некотором роде ошибочные (не всегда национальный состав населения был важен для статистов), вполне поддаются корректировке. Распределение населения по народностям и вероисповеданию вполне соответствует установившимся взглядам о принадлежности той или иной народности к известной религии. Иначе сказать, русские в то время автоматически считались православными, немцы «привязывались» к разным видам протестантизма, евреи относились к иудеям и т.д.

Резонно задать вопрос, как сильно принадлежность к той или иной религии влияла на грамотность человека, и на его желание учиться в образовательном заведении. Перепись 1897 г. предьявляет нам следующие цифры. Наиболее грамотными были иудеи (71,1 %), протестанты (67,7 %), католики (57 %), православные (34,2 %). Менее грамотными были магометане (22,2 %) и остальные нехристиане (9,8 %) [1, 9]. На Дону было больше славянского православного населения, но грамотностью оно не сильно выделялось по сравнению с представителями иных народностей и иной религиозной ориентации. Такая ситуация была устойчивой в течение долгого времени. Наиболее высоким показателем грамотности был у иудеев. Они же отличались более качественным образованием. В большинстве своем образование имели католики, протестанты и православные христиане. Самый низкий уровень грамотности наблюдался среди мусульман и «отсталых» христиан, к которым относили различных сектантов. Большой процент грамотных наблюдался среди немецких колонистов, проживавших на территории Области Войска Донского. 59 % немцев являлись грамотными. Немецкие колонисты по численности грамотных уступали лишь еврейскому населению (доля – 68,5 %). Доля грамотных среди немцев, лиц мужского пола, была 61 %. Женщины немцев не отставали. При этом они были самыми образованными среди всех женщин Дона – 56,6 %. Немцы главным образом проживали в сельской местности, а их доля в городах была незначительной. Немцы были увлечены процессом обучения (в сер. XIX в. этого еще не было). Школы они содержали, как правило, за свой счет. В школы принимали детей обоего пола. Иначе сказать, мальчики и девочки имели равный доступ к образованию. При этом школы в большинстве своем имели церковно-религиозный характер, располагались они в молитвенных домах. [2]

Конфессиональная и этническая принадлежность влияла на распространение образования на Дону в целом. Изначально любовь к грамоте прививали детям еще в семье. Тогда же ребенок получал первоначальное религиозное воспитание. Если это была православная семья, то он усваивал элементарные понятия об основах христианского вероучения, об отношении христианина к церкви и представителям иных конфессий. Дальнейшее религиозное образование он получал в школе и церкви. Конечно, самое важное влияние на ребенка оказывал храм Божий и его священнослужители. На Дону было большое количество религиозных сооружений, так что «спрятаться» от них у ребенка не было ни малейшей возможности. В 1881 г. в Донской области было 430 церковных сооружений, из них в г. Новочеркасске – 14, в Черкасском округе – 42, в 1-ом Донском – 49, во 2-ом Донском – 59, в Миусском округе – 66, в Донецком – 70, в Усть-Медведицком – 68, в Хоперском – 62 [3]. Священников в то время в области было 543 [3]. Проведя несложные математические вычисления, мы получаем в итоге следующее: на 1 священнослужителя в среднем приходилось 2 тыс. 372 прихожан. И церквей, и священников на Дону было более чем достаточно для того, чтобы охватить вниманием 1 млн. 288 тыс. 275 человек православного населения области [3]. При этом церкви, приходские училища не переставали строить, что вполне отвечало естественным потребностям донского населения. Другое дело в регионе было мало церковно-приходских деятелей, чтобы можно было всецело выполнить миссию учителя и проследить за религиозно-нравственным развитием молодого поколения в школах.

На Дону ребенок сильно окунался в мир религиозных ценностей. Местное православное духовенство старалось влиять на подрастающее поколение даже в светских народных училищах, которые имелись во всех станицах, хуторах, слободах и поселках [3]. В них дети, обучаясь, по ходу постигали азы религии, получали важное в то время религиозно-нравственное воспитание. Областное православное духовенство должно было быть удовлетворено результатами такой деятельности.

В то же время на Дону проживали раскольники, большей частью принадлежавшие к старообрядцам. Они имели свои молитвенные дома в городах Ростове и Новочеркасске. Раскольники делились на несколько

групп: поповщина, принимавшая беглых попов от греко-российской церкви, поповщина, принимающая австрийское священство, беспоповцы и самокрещенцы. Дела всех раскольников в связи с их религиозным обучением складывались крайне неудачно. Грамотность раскольников зачастую ограничивалась лишь умением читать церковно-богослужбные книги. Удивительным было то, что священники у раскольников могли быть ниже своих прихожан в нравственном отношении. Они могли при хороших доходах предаваться праздной жизни, например, злоупотреблять алкогольными напитками. При этом они не считали предосудительным это запрещать делать своим прихожанам. Отсюда следовали двойные стандарты. Получается, вся религиозная деятельность священников-раскольников сводилась лишь к сохранению и поддержанию обрядовой стороны, а духовно-нравственное развитие человека могло быть с легкостью отодвинуто в сторону.

Католики, протестанты и армяне-григориане были на Дону малочисленными. Некоторые из них в течение долгого времени не имели возможности посещать религиозные сооружения по месту жительства, которые им требовались в связи с их религиозной ориентацией. Выигрывали в этом отношении те из них, кто селился группами, компактно и желателью в городской черте. В таких городах, как Ростов и Таганрог, их религиозные чувства не были ущемлены, а религиозные потребности были в достаточной мере удовлетворены. Иное дело Новочеркасск или Нахичевань, где в первом случае более всего интересы местных органов власти были на стороне православных, а во втором случае – на стороне армяно-грегориан.

Дискриминация на Дону по религиозному признаку, безусловно, была. Как ее могло не быть, например, в обстановке времени Александра III? Она в первую очередь касалась иудеев. Небольшая часть евреев, проживавших в области, не имела своей синагоги, а ближайший раввин жил в городе Ростове, который находился за чертой оседлости еврейского населения. Но это обстоятельство не создавало особых трудностей евреям в плане овладения элементарными знаниями. У них была высока культура домашнего обучения. Почти все евреи, от мала до велика, были грамотными. После укрупнения в 1887 – 1888 гг. территории донского края, появления Области Войска Донского, у евреев бывшей Земли Войска Донского появилась возможность чаще и больше посещать синагоги, еврейские школы на территории присоединившихся населенных пунктов. Особенно была хороша для них почва на территории города Ростова и города Таганрога. Следует заметить, что на Дону евреи обладали наиболее высоким показателем грамотности среди мужчин и одним из наиболее высоких – среди женщин. На рубеже XIX – XX вв. этот показатель был фактически недостижимым для остальных. Еврейские дети традиционно обучались в начальных школах – хедерах (в Ростове – с 1892 г.), где их учили чтению и письму на идиш, арифметике, основам иудаизма и еврейской истории. Хедеры, в свою очередь, подразделялись на частные платные и общественные бесплатные, так называемые талмуд-торы. Для получения высшего религиозного образования существовали ешиботы (иешива) – специальные учебные заведения (одно такое высшее религиозное учебное заведение располагалось в Ростове). Обучением еврейских детей занимались учителя – меламеды, как правило, на дому или в арендованных помещениях.

Со времени императора Николая I процесс формального обучения еврейских детей был поставлен под некоторый «христианский» контроль. Им занимались смотрители из числа христиан. Однако хуже от этого еврейским отпрыскам не стало. Все-таки право на учебу в школе у них не отбирали. В 1844 г. указ Николая I вводил обучение еврейских детей в казенных еврейских училищах 1-го разряда для двухгодичного начального образования и 2-го разряда с трех- и четырехгодичной программой. Создаваемые заведения не были нищими. Содержались училища на средства из свечного и коробочного сборов, платы самих учащихся и пожертвований небедных попечителей, как выяснили некоторые исследователи [4].

Еврейские дети также имели возможность обучаться в специально созданных для них школах. Решением этого вопроса занималась едва ли не вся ростовская еврейская община при Главной хоральной синагоге. 17 января 1867 г. было учреждено казенное еврейское училище первого разряда – Талмуд-Гора [5]. Его руководителем был раввин Ф.О. Гнесин известный тем, что одно время представлял в городской Думе интересы евреев. Помощь в открытии училища оказал городской голова А.М. Байков. Будучи человеком широких знаний, он понимал, что необходимо поддерживать добрые отношения со всеми конфессиями города.

В 1872 – 1891 гг. в Ростове-на-Дону евреи обзавелись современным зданием Солдатской Синагоги. С южной ее стороны появилась двухэтажная пристройка, на первом этаже которой обучались дети бедных солдат, а на втором располагалась молитвенная школа. Проект постройки был одобрен в 1890 г. строительным отделением Областного Правления Войска Донского, что свидетельствовало об особом внимании краевых властей к образовательным делам в крупнейшем на Дону городе [6]. Иначе и быть не могло. Исторически вышло так, что в Ростове-на-Дону проживало заметное число евреев. Игнорировать их было невозможно. Достаточно сказать, что в ростовских гимназиях в 1883 – 1885 гг. евреи составляли в среднем 33,8 % всех учеников [4]. Между тем идеализировать положение еврейских детей в школах не нужно. В обстановке антисемитизма, когда евреи лишались многих прав, их норму пребывания в учебных заведениях поспешили уменьшить. После введения в 1887 г. процентной нормы (законодательное ограничение приема евреев в средние и высшие учебные заведения, действовавшее до 1917 г.) их численность в учебных заведениях заметно снизилась в Ростове, самом крупном городе на Дону. Ситуация временно улучшилась незадолго до начала первой мировой войны, как будто евреи спешили компенсировать потери времени, которые произошли ранее. К 1914 г. при главной синагоге были открыты вечерние женские курсы (с программой про-

гимназии), при главной и солдатской синагогах были открыты частное женское еврейское училище Е.А. Житомирской, 8 мужских и женских училищ 3-го разряда, 3 училища двухстепенных частных одноклассных мужских и женских и 8 хедеров.

Еще одной конфессиональной группой, представленной на Дону, были магометане, проживавшие в Татарской слободке недалеко от Новочеркасска. Татары – магометане имели свою мечеть и были подведомственны оренбургскому муфтию. Однако в религиозных делах они были плохо осведомлены. Для просвещения мусульманских детей на Дону наряду с русскоязычными школами функционировали школы для казачьих детей из татар, башкир, ногайцев и т.д. Открытие подобных заведений диктовалось тем, что казаки-мусульмане, состоявшие на службе, держались своих обычаев и не знали русского языка, что, естественно, препятствовало их интеграции в казачью среду. Для устранения данного недостатка предпринимались многие шаги. Еще в последние дни царствования Николая I, а именно 12 февраля 1855 г., было принято специальное законодательное решение – «Правила устройства духовной жизни магометан казачьего сословия», регулирующее религиозный быт казаков-мусульман.

Видную группу населения области составляли калмыки, которые исповедовали буддизм в форме ламаизма. Калмыки имели 13 постоянных поселений калмыцкого духовенства. Это – много. Но ошибочно думать, будто при таком значительном числе духовенства калмыки хорошо усваивали правила своей религии. Член-секретарь Областного Войска Донского Статистического комитета С.Ф. Номикосов полагал, что этот народ был самым невежественным в деле религии [3]. Священные книги они не могли читать на «языке» буддизма. Обязанности по чтению молитв они легко возлагали на гелюнов, веря всему, что те им сообщали, и даже не думали о том, что во время проповедей могли быть какие-то ошибки. Гелюны были единственными толкователями священных текстов на тибетском и тунгусском языках.

Православное духовенство пыталось исправить ситуацию, сложившуюся у калмыков, путем пропаганды среди них христианского учения. С этой целью в 1871 г. в Новочеркасске был открыт миссионерский комитет, а в 1872 г. один из преподавателей Донской духовной семинарии был отправлен в калмыцкие поселения для исследования отношений калмыцкого народа к религии. В 1875 г. даже митрополит Киевский вошел в сношения с главой калмыцкого духовенства. Несмотря на предпринятые РПЦ меры, обращение ламаитов в православие шло медленно.

Немецкие колонисты на Дону представляли протестантскую религию лютеранского толка. В 16 немецких колониях Таганрогского округа они имели свои молельные дома. К таганрогскому лютеранскому приходу относились колонии Ростовского округа. Система устройства лютеранской общины на Дону была ясной и понятной. Таганрогский пастор утверждал в должности учителя выбранного колонистами человека. Так, например, поселенцы лютеранских колоний, – Блюменталь, Ольгенфельд и Руэнталь, – находились в подчинении у учителей, те в свою очередь подчинялись пробсту в Таганроге, который утверждал их в должностях. Были случаи (колонии Гринталь и Оффельзенталь), когда колонисты подчинялись пастору из Грунауской волости в городе Мариуполе. Тот приезжал к своим прихожанам 2 раза в год, как правило, для крещения детей. В отсутствие пастора обязанности священника исполнял человек, избранный и утвержденный в должности учителя. Но имели место и исключительные случаи, когда колонисты-лютеране некоторых населенных пунктов обладали максимумом свободы. В частности в колониях Остгейм и Корнталь они составляли особую секту. Они сами выбирали учителя, который одновременно являлся пастором (никем не утверждался и никому не подчинялся) [7].

Этноконфессиональный аспект сильно влиял на образовательное пространство провинциальных городов XIX – начала XX в. Это было особенно заметно в таких крупных городах, как Ростов-на-Дону, Нахичевань-на-Дону и Таганрог на территории Области Войска Донского. Население и власти в этих городах демонстрировали удивительную толерантность. Подавляющая часть населения Области Войска Донского принадлежала к русской нации и обучение детей, понятное дело, проходило на русском языке. Но это обстоятельство никоим образом не мешало существованию школ на языке нацменьшинств. Более того, это право малых народов никем не ставилось под сомнение. Поэтому в начале XX в. на Дону функционировало 176 национальных школ: армянских, еврейских, калмыцких, татарских, греческих [8]. Делая ставку на народное образование, областная администрация войскового наказного атамана оказывала этому процессу посильную финансовую помощь, даже, как заметил исследователь К.П. Шовунов, в некоторых случаях брала на себя полное финансово-хозяйственное обеспечение ряда национальных школ [9].

Доказательства тому мы находим в образовательной сфере города Ростова-на-Дону. В этом городе был более чем себе можно представить пестрый этнический и конфессиональный состав населения (Таблица 1).

Таблица 1.

Население Ростова-на-Дону по вероисповеданиям, 1896 г.

Вероисповедание	Мужчины	Женщины	Всего	% от общего числа жителей
Православные	40075	37413	77488	77,4 %
Раскольники	279	286	565	0,5%
Иудеи	5688	8425	14113	14,09 %

Армяне-григориане	1819	1732	3551	3,5 %
Римо-католики	779	790	1569	1,5 %
Евангелисты-лютеране	261	272	533	0,5 %
Магометане	1036	633	1669	1,7 %
Остальные	324	311	635	0,6 %
Всего	50261	49862	100123	100 %

Источник: Весь Ростов-на-Дону: адрес-календарь, торгово-промышленная справочная книга на 1896 год. – Ростов н/Д, 1896. С. 101 – 102.

Из таблицы видно, что большая часть населения – это православные христиане. Остальная же часть населения, составлявшая примерно 23 % от общего числа жителей Ростова, исповедовали другую религию. Этого оказалось достаточно для того, чтобы нацменьшинствам было позволено иметь «свою» школу. В конце XIX – начале XX в. палитра религиозных образовательных заведений в городе выглядела красочно. Школы религиозной направленности располагались при православных церквях (их в городе было больше всего), католическое училище при костеле, евангелическо-лютеранское училище при кирке, еврейское училище при синагоге. Функционировали магометанская школа мектебе и 2-х классное греческое училище под покровительством Эллинского благотворительного общества [10].

В Ростове-на-Дону образовательная обстановка была удивительной еще и потому, что в религиозных образовательных заведениях встречались представители разных народов и народностей. Например, если речь идет о католическом учебном учреждении, то это не значит, что там могли быть только немцы или поляки. В 1884 г. в Ростове был открыт католический костёл в честь Святой Тайной Вечери в комплексе с домом священника и помещением для начального католического училища [11]. Как в костеле, так и в училище находились представители почти от всех европейских народов, исповедовавших католицизм. Ими были поляки, немцы, словаки, чехи и др.

Подвижки в образовательных делах деятелей от одной конфессии стимулировали активность представителей других конфессий. Еще в 1881 г. по просьбе общества лютеран Ростовская городская Дума постановила отвести общине место для постройки лютеранской церкви и школы. При этом, как сообщалось в местной прессе, городские власти потребовали сделать так, чтобы «обществом был устроен сквер, в который бы допускалась публика для гуляния беспрепятственно» [12]. В 1888 г. церковь была построена. При этом главное условие ее построения не было выполнено. Сквер не был построен. Здесь можно было бы местным властям проявить свою волю, как-то наказать за невыполнение обещаний. Но городская управа не стала обострять отношения, дабы не нервировать лютеран. Современники не брались утверждать, плохо ли или хорошо, что власти не проявили твердость. Может быть это был некий дальний расчет. Но известно, что со временем лютеранам позволили построить новое помещение, как писали в то время «для удовлетворения церковных надобностей», одна из которых – это организация учебных комнат для детей. В 90-е гг. XIX в. городские власти сумели «переиграть» лютеранских деятелей. После очередной просьбы евангелическо-лютеранского Церковного совета улучшить инфраструктуру религиозного комплекса, от него в обязательном порядке потребовали создать сквер. На этот раз лютеранам уже пришлось выполнить взятые на себя обязательства. В 1898 г. у них появились по соседству с лютеранской церковью двухэтажный каменный дом с бесплатной школой для мальчиков и девочек (училище 3-го разряда) [13]. Рядом с этим комплексом раскинулся роскошный сквер для обучающихся в школе. Школа действительно оказалась заметной в городе и за его пределами. Преподавателями были немецкие и русские учителя. Детей привлекали к участию в хоре, который по праздничным дням, с дозволения начальства, принимал активное участие в концертах, организованных евангелическо-лютеранской церковью.

В начале XX в. в Ростове себя комфортно чувствовали греки. Ими была построена Благовещенская церковь, а при ней двухклассное греческое училище Эллинского благотворительного общества. Наиболее значительные пожертвования на строительство храма и училища при нем были сделаны владельцем табачной фабрики А.Асланиди. Строительство храма было завершено в 1909 г. В числе прихожан церкви было много коммерсантов, предпринимателей, купцов с греческим подданством [14].

Ростов был некоей площадкой, на которой происходило «броуновское» движение многих народов, проживавших на территории Области Войска Донского. В этой связи очень интересен этноконфессиональный состав учащихся учебных заведений г. Ростова-на-Дону. Этот аспект с особой тщательностью изучил исследователь М.А. Гонтмахер. В 1878 г. количество учащихся одного из самых крупных учебных заведений города, Петровского реального училища, составляло 403, в числе которых учащихся православного вероисповедания было 284, иудейского – 67, армяно-григорианского – 33, римско-католического – 14, лютеранского – 5. Эта картина дополняется сведениями из истории Екатерининской женской гимназии. В 1882 г. в этом учебном заведении из 426 учащихся 100 воспитанниц, а это 26,6 %, были иудейского вероисповедания. Данные шестиклассной прогимназии совсем не оставляют сомнений в том, что еврейские дети были достаточно хорошо представлены в учебных заведениях Ростова. В 1883 г. в этом заведении обучалось 225

учащихся, 109 из которых были православные, 89 – иудеи, 15 – от римско-католического «сообщества», 9 – армяне-григориане, 3 – лютеране [4].

Факт присутствия еврейских отпрысков в школах на Дону не остался незамеченным местной прессой. При этом авторы многочисленных статей соглашались не раз с теми, кто с удивлением замечал, насколько невелика была доля евреев среди жителей того или иного населенного пункта, и насколько много еврейских детей в школах. Видимо, евреям было важно дать образование своим детям, чего нельзя сказать об остальных народностях. Корреспонденты газеты «Донская пчела» в статье под названием «Учебные заведения Екатеринославской губернии» за 25 августа 1883 г. писали следующее: «Еврейских частных училищ 23, одно караимское общественное мужское училище и 76 еврейских талмуд-тор и хедеров, содержащихся мела-медами. На 1909 учащихся средних учебных заведений православного вероисповедания в 1882 г. приходилось 953 человека иудейского вероисповедания или почти 50 %, между тем как общее число евреев, проживающих в 10 городах, в местечке Никополе и посаде Азов, по отношению к числу жителей православного вероисповедания, проживающих в тех же местах, составляет 16 %. В Павлоградской мужской прогимназии 44 ученика православного вероисповедания и 72 человека – иудейского. В Бахмутской мужской прогимназии 57 православных и 62 еврея. В Екатеринославском реальном училище 55 православных и 46 евреев. В Ростовской-на-Дону женской гимназии на 283 ученицы православного вероисповедания приходится 100 – иудейского вероисповедания. В Екатеринославской женской гимназии 337 учениц православного вероисповедания и 169 еврейского происхождения. В Екатеринославской мужской гимназии 301 учеников православного вероисповедания, 172 – еврейского происхождения. В Верхнеднепровской женской прогимназии 94 ученицы христианского и 43 иудейского вероисповедания. В Павлоградской женской прогимназии 28 христианок и 28 евреек. В Азовской мужской прогимназии 36 православных и 22 еврея. В Ростовской мужской прогимназии 108 православных и 89 евреев. В Новомосковской женской прогимназии 53 православных и 33 еврейки. В Екатеринославской женской бесплатной школе 84 православных и 36 евреек» [15].

При виде таких цифр, безусловно, укрепляешься в мысли о том, что образование для евреев имело первостепенное значение. Еще и еще раз удивляешься тому, как при невысокой доле присутствия евреев среди общей численности жителей края им удавалось заполнить своими детьми важнейшие и известнейшие учебные заведения, доводя показатель их присутствия до уровня сопоставимого с численностью в школах детей из православных семей, когда православное население всегда на Дону доминировало, господствовало, его всегда было больше. В некоторых случаях количество еврейских детей в образовательных заведениях даже превышало количество православных учащихся.

Таганрог в этноконфессиональном отношении мало отличался от Ростова. Единственное различие состояло в процентном соотношении представителей той или иной религии. На первом месте были православные (46591), второе место занимали иудеи (2931), третье место принадлежало римо-католикам (1027), на четвертом месте были армяне-григориане (252), на пятом – магометане (143) [1]. Представителями других конфессий можно пренебречь из-за их малочисленности. Атмосфера в городе была такой, что без школ, принадлежавших каждой этноконфессиональной группе обывателей, обойтись было нельзя. В Таганроге, также как и в Ростове, были православные церковно-приходские школы, еврейские училища, греческая школа и др.

Рано, еще в начале 40-х гг. XIX в., в городе Таганроге было открыто еврейское училище Талмуд-Тарах. Его содержали на средства еврейского коробочного сбора. Однако оно недолго просуществовало. Не смогли или же не пожелали организаторы этого учебного заведения выполнить требование министерства народного просвещения, суть которого сводилась к обязанности содержать должность учителя русского языка. Историк города Таганрога П.П. Филевский писал о непрестанном стремлении местных евреев образовывать своих детей, что, по его мнению, заслуживает всяческих похвал. Тем более местным евреям чудом удавалось находить разные источники финансирования им принадлежавшего заведения. 28 февраля 1853 г., благодаря стараниям директора Смоленского, в городе Таганроге было открыто казенное двухклассное еврейское училище с преподаванием русского языка. Училище содержалось на средства еврейского сбора (140 руб.), таганрогской гимназии (270 руб.), городской Думы (50 руб.), Керчьеникальского градоначальства (50 руб.) и Каменск-Подольской губернии (690 руб.) [16].

История еврейских учебных заведений вскоре получила свое продолжение. В 1868 г. местным раввином Г.Н. Зельцером был поднят вопрос об открытии Талмуд-Торы. Евреями были собраны денежные средства в размере 400 руб. Вся собранная сумма пошла на постройку синагоги, и в 1873 г. было открыто двухклассное училище. Однако просуществовало оно недолго. 1 сентября 1874 г. его закрыли. Еврейское общество, не смирившееся с закрытием училища, 17 октября 1877 г. на собственные средства открыло новое теперь одноклассное училище. Историк П.П. Филевский приводит любопытные данные о суммах, собранных для организации этого предприятия. На содержание училища выделялись следующие суммы: 837 руб. от еврейского коробочного сбора, 300 руб. – ежегодные взносы почетного блюстителя Я.С. Полякова, 100 руб. от взносов духовного правления и добровольные пожертвования. Училищем заведовал раввин Г.Н. Зельцер, он же преподавал русский язык и арифметику с годовым жалованием 400 руб. Преподавание еврейских предметов было поручено О. Ахизеру и С. Рессеру с жалованием 300 руб. каждому.

В Таганроге вместе с православными храмами существовала греческая церковь Святых Константина и Елены, которую посещали исключительно греки, и богослужение в ней свершалось только на греческом языке. При церкви находилось большое одноэтажное здание школы, которая содержалась на добровольные пожертвования богатых греков-меценатов. Горожане, не имевшие возможность платить за обучение своих детей, отдавали их в греческую школу. Обучались в ней главным образом дети шкиперов, дрягилей, матросов, мелких маклеров, греков-ремесленников и вообще лиц низшего ранга. Материально обеспеченные греки своих детей в эту школу не отдавали.

Школа состояла из шести классов, включая подготовительный класс, где детей обучали греческой азбуке [17]. В первом классе ученики учились читать и писать, а в пятом изучали греческий синтаксис и историю Греции. Все шесть классов помещались в одной комнате. Преподавание вел только один учитель. По мнению современников ребенок в такой школе ничему не мог научиться. Слишком низким был уровень обучения детей в этой школе. Это, конечно, странно, ибо на содержание школы затрачивались немалые средства.

Дети богатых греков обучались в мужской Александровской гимназии, точнее в специально организованном греческом классе. Все предметы велись на родном им языке. Кроме того, процесс обучения предполагал изучение не только новогреческого, но и древнегреческого языка. Греческие дети не «жили» в учебном заведении изолировано. В гимназии существовала удивительная обстановка, редкая в то время, в которой свободно общались вне учебного процесса дети, имевшие отношение к самым разным конфессиям, – православные, иудеи, римо-католики, лютеране. Необычность этого учебного заведения усиливалась еще и тем, что в нем обучались дети, родители которых были духовного звания, сельского сословия, мещанами и купцами, дворянами и чиновниками, даже иностранцами [18].

По соседству с Ростовом рос и развивался город Нахичевань-на-Дону. Его роль, его вклад в развитие образовательного пространства юга России переоценить трудно. Нахичевань представляла собой оазис армянской культуры, олицетворявший собой вторую родину крымских армян, испытавших многовековой турецкий гнет. История армян на Дону начинается со второй половины XVIII в. В соответствии с указом Екатерины II от 14 декабря 1779 г. крымским армянам для проживания было выделено 20 тыс. десятин земли на Дону, где появилось 5 армянских поселений, в том числе по соседству с Ростовом. В начале XIX в. в г. Нахичевани-на-Дону, самом крупном компактном месте «обитания» армян, проживало 23 тыс. русских и 7 тыс. армян. В течение всего XIX в. состав населения становился все более и более пестрым. Можно сказать, что Нахичевань стала городом интернациональным, в котором рядом жили люди разных национальностей: армяне, русские, малороссы, евреи, татары, осетины, грузины и немцы. Согласно данным первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. в городе проживало православных – 19240, старообрядцев – 34, армян-григориан – 8249, римо-католиков – 218, лютеран – 136, иудеев – 471 и др. [1].

Несмотря на разноплановый поликонфессиональный состав городских обывателей Нахичевани, армяне в образовательных делах города были, пожалуй, наиболее активными. В 1805 г. местным армянским обществом было открыто первое училище для купцов и мещан, для преподавания в котором были приглашены даже учителя из Константинополя. В 1811 г. открывается армянская приходская школа. С течением времени стало ясно, что одного учебного заведения для образования нахичеванцев будет явно недостаточно. Тогда общественность города под руководством городского главы А. Халибова подала ходатайство в вышестоящую инстанцию о преобразовании приходской школы в уездное училище [19]. Просьба нахичеванцев была удовлетворена. В 1850 г. приходское училище было преобразовано в уездное. В последующие годы училище пережило несколько этапов реорганизации. Так, в 1877 г. оно было преобразовано в городское 3-х классное училище, в 1891 г. – в городское 4-х классное, а в 1912 г. – оно стало высшим начальным училищем.

На досоветском этапе развития образовательного пространства в городе Нахичевани появилось огромное количество армянских учебных заведений. Там активно работали армянские церковно-приходские школы, а также функционировал духовный семинарий, который готовил священников и учителей. По мнению исследователя Р.М. Ситько, особое место в культурной жизни города занимали такие школы, гимназии и училища, как школа Чубарова, школа Сармакешевой, мужская гимназия (с 1812 г., а в 1912 г. новая, организованная по инициативе городской Думы), армянская женская гимназия (созданная в 1887 г. на деньги купца М. Гогояна), женское училище Сандухтян, женское училище Рипсимяна, мужское училище Амбарцума, мужское училище Торосян, реальное училище Ягубянца, ремесленное училище при церкви Св. Успения [20]. Для небольшого города такое количество учебных заведений только у одной группы населения говорит о многом. Этого образовательного «кладезя» было достаточно для того, чтобы армяне в городе Нахичевани стали одним из самых образованных слоев населения. В Нахичевани осуществлялась образовательная политика. Она полагалась на вполне осмысленный план, о чем свидетельствовал факт существования армянского педагогического техникума для подготовки учительских кадров для армянских учебных заведений. Кроме того, армянское общество, стремясь ликвидировать нехватку образовательных кадров с высшим образованием, стимулировало зажиточных армян отправлять своих детей на учебу в Москву, например, в Лазаревский институт. Получив там высшее образование, армянские юноши возвращались на свою малую родину, где продолжали работать в качестве учителей.

Таким образом, на развитие образовательного пространства Области Войска Донского в значительной степени повлияло поликультурное и поликонфессиональное общество донского региона. Между тем, большая часть жителей области составляли русские православные люди, что, несомненно, отложило свой отпечаток на развитии образования и просвещения на Дону.

Контингент учащихся многих учебных заведений Дона составляли дети православных. Именно они являлись так называемым фокусом, вокруг которого выстраивалась образовательная система на Дону. Поскольку численный перевес был в пользу православных, то и запросы, предъявляемые православными подданными региона учебным заведениям, были в приоритете. Но, несмотря на это, количество учебных заведений, отвечавших запросам не только детей православных, но и иудеев, греков, армян, немцев и др., также было велико. Вместе с тем, главная особенность образовательного пространства области состояла не в том, что сосуществовали учебные заведения для детей разных конфессий. Удивительной чертой донского региона было то, что в огромном количестве работали школы, в которых обучались дети без учета их национальности и вероисповедания. При этом для всех детей был равным доступ к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 года. Область войска Донского. XII. – СПб, 1905. С. 5, 6, 9, 76 – 77.
2. Фурса, Е.Формирование и развитие немецкой диаспоры на юге России // Историческая демография. Сборник статей / Под ред. Денисенко М.Б., Троицкой И.А. – М., 2008. С.83.
3. Номикосов, С. Статистическое описание Области Войска Донского. Издание областного правления Войска Донского. - Новочеркасск, 1884. С. 567-572.
4. Гонтмахер, М.А. Евреи на Донской земле. История. Факты. Биографии. – Ростов н/Д, 1999. С.82-84.
5. Первоначально на содержание Талмуд-Торы полагалось отпускать 600 р.с. Подробно см.: Чалхушьян Г.Х. История г. Ростова-на-Дону. – Ростов н/Д, 1983.
6. Малаховский, Е.И., Мовшович Е.В. Иудейские молитвенные дома и синагоги Ростова-на-Дону // Донской временник. – URL: http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m8/2/art.aspx?art_id=173 (дата обращения: 13.11.2018).
7. Граур, О.В., Куликов, В.А. История и этнография немецких поселений в Таганрогском округе // Вехи Таганрога. 2005. № 26. С.9.
8. Скорик, А.П. Казачий Дон. Очерки истории. Ч. II. – Ростов н/Д, 1995. С. 208.
9. Шовунов, К.П. Калмыки в составе Российского казачества (вторая половина XVII – XIX вв.). – Элиста, 1992. С.99.
10. Ильин, А.М. История города Ростова-на-Дону: очерк с рисунками в тексте. - Ростов н/Д, 1910. С.109.
11. Шадрина, А.В. Католичество на территории Приазовья и Нижнего Дона // Научно-культурологический журнал № 6. 2011. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main%3Flevel1%3Dmain%26level2%3Darticles%26textid%3D2877> (дата обращения: 22.11.2018).
12. Ведомости Ростовской на Дону Городской Управы. 1881. № 9 (1 марта). С.2.
13. Роот Е.В. Евангелическо-лютеранская община города Ростова / Конфессии в Ростовской области // Донской временник. – URL: http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m8/1/art.aspx?art_id=168 (дата обращения: 13.12.2018).
14. История строительства Благовещенского греческого храма. – URL: <http://blagorostov.ru/obschina-hrama/istorija-hrama/> (дата обращения: 07.01.2018).
15. Учебные заведения Екатеринославской губернии // Донская пчела. 1883. № 63 (25 августа). – Ростов н/Д, 1883. С.2.
16. Филевский, П.П. История города Таганрога. 1698 – 1898. - Таганрог, 1996. С.309.
17. До 30-х гг. XX в. школа существовала только для детей греков. Но в советские годы преподавание там велось уже исключительно на русском языке. Подробно см.: Михайлова Н.Г. Греки в истории Таганрога // Вехи Таганрога. 2000. № 5 – 6. С. 28 – 29.
18. Тищенко, Е.Г. Александровская мужская гимназия Таганрога (1880 – 1890-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С.143.
19. Особенности менталитета и культура донских армян. – URL: <http://referatwork.ru/category/kultura/view/118971-osobennosti-mentaliteta-i-kultura-donskih-armyan> (дата обращения: 09.11.2018).
20. Ситько, Р.М. Не чуждаются донцы образования ... История становления и развития образования в Области Войска Донского (досоветский период): монография. – Ростов н/Д, 2009. С.89-90.

И.Н. Смирнов, Е.С. Кишинская

РОЛЬ ОБЛАСТНОЙ АДМИНИСТРАЦИИ В ХОДЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Аннотация. Рассмотрена роль областной администрации в развитии образовательной среды на Дону. В центре внимания были также особенности участия частных лиц и общественных структур в создании донских образовательных заведений.

Ключевые слова: город, Область Войска Донского, органы власти, образование, религия.

I.N. Smirnov, E.S. Kishinskaya

ROLE OF REGIONAL ADMINISTRATION IN THE COURSE OF OBTAINING EDUCATION BY REPRESENTATIVES VARIOUS ETHNOCONFESSIONAL GROUPS

Abstract. The role of the regional administration in the development of the educational environment in the Don is considered. The focus was also on the peculiarities of participation of individuals and public structures in the creation of Don educational institutions.

Key words: city, of the don Cossack Region, power bodies, education, religion.

Сложная конфессиональная обстановка на Дону затрудняла спокойное протекание образовательного процесса. На территории Области Войска Донского проживали представители разных религий, в числе которых православные ортодоксы и староверы, а также католики, протестанты, и представители различных мусульманских конфессий, буддисты, было много иудеев, а также представителей других религиозных учений. У них были не только образовательные предпочтения общие для всех, но и специфические, обусловленные их вероисповеданием. Областные власти, осуществляя образовательную политику в регионе, с трудом могли учесть все запросы столь сложного в конфессиональном отношении населения. Всегда кому-то уделялось больше, кому-то меньше внимания. Кто-то себя всегда чувствовал обделенным вниманием Областного Правления войскового наказного атамана, о чем свидетельствуют жалобы, прошения, рескрипты и др. документы, выходявшие из недр властных структур той или иной религиозной общины, а также отдельных членов. Избежать этого было невозможно, тем более в обстановке, когда областные власти может быть не так явно, как тогда кому-нибудь хотелось, но методично, неуклонно стояли на стороне интересов православного населения. В такой обстановке добиться гармонии в отношениях между учениками, учителями в учебном заведении, в котором было много представителей различных конфессий, могли люди исключительно талантливые. На Дону было немало учреждений образования, во главе которых были способные люди.

Многие учебные заведения в Области Войска Донского содержались на средства общего войскового капитала. Эти учебные заведения были одинаково доступны как для лиц войскового сословия, так и для представителей других сословий. В них могли учиться дети независимо от вероисповедания. Они были для всех. Данные ежегодных отчетов войскового наказного атамана о состоянии народного образования на территории Области Войска Донского свидетельствуют о том, что на Дону присутствовала вся палитра образовательных заведений, которую только можно было себе представить в то время. Это были учебные заведения следующего вида и типа: светские и религиозные; мужские, женские и для обоего пола; городские, сельские и окружные; для тех, кто намерен связать свою жизнь с военной службой и устроиться на «гражданке»; гимназии, училища, школы, семинарии; государственные и частные. Особенно заметными в количественном отношении были учебные заведения для мальчиков, школы приходские, которые больше предназначались для православного населения. Наиболее качественными были учебные заведения, располагавшиеся на территории городов области. В 1888 г., когда только появилась на административной карте Российской империи Область Войска Донского, учебных заведений на её территории насчитывалось 489 [1]. В дальнейшем с каждым годом их становилось на Дону все больше и больше.

Больше всего было приходских училищ, 367 (143 для обоего пола) [1]. Значительная их часть (186 уч.зав.) располагалась на территории казачьих поселений [1]. Поэтому понятно, что все они были ориентированы на православное население. Казаки были главным образом православными, и только эту религию признавали настоящей. Однако располагавшиеся на территории их проживания приходские училища были небольшими, способными давать малые объемы знаний. Они были одноклассными со сроком обучения явно недостаточным для того, чтобы можно было ребенку «обрасти» приличными знаниями. Для сравнения в городах приходские училища были 4-х классными (в Таганроге), 3-х классными (в Ростове и Нахичевани). Конечно, при таком формате в городе было, и более продолжительное, и более качественное образование.

На Дону было много начальных одноклассных училищ, всего 157 (125 для обоего пола). Располагались они в крестьянских поселениях и были опять-таки больше для православного населения. Возникает вопрос, где тогда располагались учебные заведения отвечающие интересам иных народностей с православным вероисповеданием? Ответ может быть только один, – на территории городов и поблизости к ним. Если посмотреть на эту ситуацию прямо, то возникает мысль о существовании некой дискриминации в отношении тех детей, которые вышли из семей, принадлежавших к различным конфессиям, кроме православия. Но эта социальная деформация в образовании кажущаяся. Не все обстояло так плохо, как может показаться на первый взгляд. Во-первых, неправославного населения на Дону было не так много, чтобы для него создавать школы повсеместно и в огромном количестве. Во-вторых, народности, имеющие отношение к иной религиозной системе, селились компактно, группами, таким же образом ходили в школу, и оказывались в тех учебных заведениях, которые давали более серьезное образование. Получается, что их положение было даже более предпочтительным. Так, что ни о какой дискриминации речи идти не может применительно к Области Войска Донского. Другое дело, результат обучения. Он был неодинаковым. Например, калмыки-ламаиты, о чем писал С.Ф. Номикосов, проучившись в не слабом учебном заведении, не могли похвастаться теми же знаниями, которыми обладали выпускники той же школы, но принадлежавшие к иной религиозной конфессии. Причем, писал тот же С.Ф. Номикосов, по возвращении домой калмыки забывали почти все, чему их учили.

Толерантность в образовательной сфере донского края в отношении всех верующих была не объявленной, а реальной. Нет оснований утверждать, что кого-то обидели по причине принадлежности не к той конфессии. Доказательство тому – право свободно при наличии правоустанавливающих документов открывать частные школы.

В 1888 г. кроме уже названных учебных заведений Области Войска Донского, которые находились на финансировании областного бюджета, существовало 53 частных учебных заведения третьего разряда, из них 41 приходилось на Ростов и Таганрог. 17 из них были еврейскими. Это было время, когда государственная политика подспудно, иной раз явно, поддерживала антисемитизм. На Дону казачество пусть не прямо, но косвенно отзывалось на эти сигналы из центра. Но даже это никак не мешало евреям финансировать школы для «своих» детей на территории с значительным присутствием разноплеменного населения. Конечно, легче всего это удавалось сделать там, где влияние казачества было мизерным. Если же этой группе донского населения удавалось с успехом и даже размахом обучать своих детей, то ничто другим не мешало делать то же самое.

Армяно-григорианское и греческое население не отставало от запросов времени. Его инициативные и яркие представители поддерживали «своих» единоверцев. У армян было где наращивать образовательную «мускулатуру» своих единокровных братьев. На территории Области Войска Донского динамично развивался город Нахичевань. Именно он стал местом притяжения для тех армянских семей, которые желали своего ребенка выучить, как им казалось, в «правильном» учебном заведении. Конечно, армяне желали, чтобы их чадо не только получило качественное образование, но и не рвало узы, связывающие его с армянской субкультурой. Это не значит, что в школы для армян не было доступа иным народностям. Никто не мог запретить, например, русским детям учиться в школах, где в ученической среде доминировали армянские дети. Был даже облегчающий момент, открывающий широкий доступ в эти учебные заведения всем детям, независимо от их вероисповедания. Во всех школах, в том числе армянских, многие уроки все равно должны были вестись на русском языке. Этот язык был главным во всех учебных заведениях области, независимо от места, типа и источника организации школы. Попытки многих нерусских создателей учебных заведений на Дону сохранить особенности своей этноконфессиональной референтной группы, прежде всего язык, были тщетны. Уже на рубеже XIX – XX вв. наметилась тенденция, связанная с тем, что русский (великорусский) язык заполнял образовательный континуум, вытесняя все прочие языки. Языки, кроме русского, были важными только при чтении священных книг (Тора, Коран и др.). На этих языках говорили в повседневной жизни. В образовательной сфере русский язык был сильнее. И это, скорее всего результат естественного развития, а не итог каких-то специальных мер Областного Правления по «изъятию» языка нацменьшинств из образовательных заведений. Более того, известны на Дону были случаи, когда областные власти даже старались подтянуть детей из семей так называемых отсталых народов. Для этого выделялись необходимые суммы денег, строились школы для малых народов, подбирались необходимый учительский коллектив, разрабатывались учебные программы под стать уровню тех детей, которым еще предстоит учиться в школе и т.п. Так, например, в целях содействия развитию народного образования калмыков в 1890 г. в Сальском округе было открыто калмыцкое окружное двухклассное училище, для которого в этом же году построили каменное здание. В 1898 г. училище было внесено в опись войсковых построек. Это означало, что войсковая администрация брала на себя обязательства по полному финансированию и хозяйственному обеспечению образовательного учреждения. 26 мая 1899 г. решением Войскового совета училище было реорганизовано в трехклассное и получило статус Сальского окружного училища. Расходы на содержание училища выросли за год на 1432 руб. 23 коп. В итоге годовой бюджет училища составил 3860,8 руб. [2]. Это была не малая сумма, если учесть, что в среднем на одно учебное заведение на Дону приходилось 704,7 руб. в 1888 г. (не включая сумму расходов на ремонт зданий войсковых учебных заведений) [3]. Правда, здесь нужно сказать, что на Дону не все учебные заведения финансировались приблизительно одинаково. Исключение составляли те из них, которые были в приоритете и в которых преимущественно обучались дети из семей войскового сословия.

Не только областные и городские власти оказывали всемерную поддержку поднимающемуся на Дону народному образованию. Была значительной помощью со стороны благотворителей, филантропов, коими были частные лица, городские организации, сословные общества. Немало развитию образования на Дону помогали сами родители, которые оплачивали обучение детей в школах. Данные краевой статистики позволяют нам воочию познакомиться с теми суммами, которые вкладывались в успех донского образования. В 1888 г. в образовательную сферу донского края влились, не считая денег из областного бюджета, средства следующих видов:

- 1) суммы, взимаемые за право обучения – 189 тыс. 726 руб. 51 коп.;
- 2) земские суммы – 95 тыс. 665 руб. 88 коп.;
- 3) суммы из государственного казначейства – 292 тыс. 593 руб. 35 коп.;
- 4) суммы, выделяемые епархией – 87 тыс. 942 руб.;
- 5) городские суммы – 148 тыс. 666 руб. 97 коп.;
- 6) суммы, выделяемые станичными обществами – 14 тыс. 310 руб. 96 коп.;
- 7) суммы сельских (крестьянских) обществ – 17 тыс. 827 руб. 35 коп.;

- 8) суммы из капиталов, предназначенных на благотворительность – 34 тыс. 496 руб. 59 коп.;
- 9) постоянные и единовременные пожертвования – 47 тыс. 561 руб. 60 коп.;
- 10) разные поступления – 31 тыс. 330 руб. 63 коп. [3].

Как говорится, и цифры, и источники финансирования образовательных заведений на Дону говорят сами за себя.

Расходы на образование стали важнейшей статьёй расходов краевого бюджета и бюджетов едва ли не всех населенных пунктов Области Войска Донского уже в конце XIX в. Интересные данные приводит исследователь И.А. Кузнецов. Он указывает суммы расходов города Ростова на содержание учебных заведений (Таблица 2).

Таблица 2.

Расходы на учебные заведения Ростова-на-Дону по состоянию на 1897 г.

Учебное заведение	Расходы города, руб.
Петровское реальное училище	25855
Женская гимназия	18000
Классическая гимназия	6800
Мореходные классы	3500
Городское 5-ти классное училище	2325
Ремесленное училище	–
Начальные училища (14)	32579
Церковно-приходские школы (3)	3410
Итого:	93499

Источник: Кузнецов И.А. Прошлое Ростова: Очерки по истории города Ростова-на-Дону. - Ростова н/Д, 1897. С. 221.

Выясняется, что некоторые учебные заведения при отсутствии поддержки городской власти просто исчезли бы. Петровское реальное училище, женская гимназия и начальные училища (всего 14 учебных заведений) всецело находились на содержании города. Классическая гимназия и городское училище финансировались из государственной казны с пособием от города. Мореходные классы, наоборот питались из средств города с пособием от казны. Церковно-приходские школы по традиции получали субсидию от города.

Особую роль в деле развития образования на Дону, в том числе связанного с конфессиональным составом учащихся, играли столичные власти. Они созданием нормативно-правовой документации формировали стержень, вокруг которого выстраивалась вся иерархия учебных заведений. Это были не только общероссийские законы, но и рескрипты, предназначенные для областного руководства, курирующего образовательный процесс в регионе. Например, в 80-е гг. XIX в. в целях улучшения образования в Земле Войска Донского министр народного просвещения в адрес наказного атамана Войска Донского направил документ под названием «О положении народного образования в ЗВД» (подобного рода писем в дальнейшем становилось все больше и больше). В этом письме министр настоятельно рекомендовал открыть для калмыков пансион при Новочеркасской гимназии. Излагая свою точку зрения касательно гимназического обучения калмыков, он писал: «Существующие для калмыков приходское и уездное училища в Ильинском как отдельные от надзора высшего Войскового и училищного начальства не приносят надлежащей пользы, и калмыки продолжают пребывать в своей дикости. Между тем, в прошлом году я лично удостоверился в Астрахани, что племя это способно к принятию образования, и мне кажется, что началом для сего могло бы послужить устройство для них пансиона при Новочеркасской гимназии, где они могли бы приучиться к русскому языку, не забывая своего наречия, и такую подготовкой продолжить гимназический курс» [4].

Обычно такие инициативы столоничальников находили быструю поддержку в регионе. Выше названная инициатива была реализована в кратчайшие сроки. В 1868 г. войсковой атаман учредил Комитет для пересмотра положения о донских калмыках. Комитет молниеносно принял следующее решение: «Открыть при Новочеркасской гимназии 10 стипендий для калмыков» [5]. Цель в отношении калмыков была ясно сформулирована, – приобщить их к русскому языку, да так, чтобы они, не забывая своего наречия, могли продолжить гимназический курс [5]. Об этом решении директор Новочеркасской гимназии доложил наказному атаману так: «Комитет для пересмотра предложения о калмыках положил открыть при Новочеркасской гимназии 10 стипендий для калмыков. Александровская образцовая квартира бедных учеников Новочеркасской гимназии будет служить образцом и для общежительской квартиры для учеников из калмыков, <...> в настоящее время в Новочеркасской гимназии обучается 2 мальчика из калмыков» [6]. Удивительным здесь является то, что внимание областных властей коснулось городского образовательного заведения, существование которого зависело не только от областных и городских властей, но и попечителей, благотворителей. Осуществляя просьбу свыше, пришлось заручиться согласием на определенные изменения в деятельности Новочеркасской гимназии всех участников, обеспечивающих нормальную ее работу. Не могли областные власти поступить иначе, ибо, как заметила исследователь Н.В. Донскова, объемы поддержки образовательных заведений области из краевого бюджета составляли 57 % всех денежных средств (1911 г.) и на 1/3

школьное образование на Дону поддерживалось из кармана родителей, сословных обществ и благотворителей, мнение которых необходимо было обязательно учитывать [7].

Обстановка на Дону, которая сложилась на рубеже XIX – XX вв., мало свидетельствовала о том, что областные власти были способны охотно поддерживать функционирование образовательных заведений с опорой на учет этноконфессиональной специфики. Время требовало другого, и областные власти, улавливая ритм этого времени, проявляли заинтересованность в существовании общих для всех школ на русском языке. Они не желали сильно вкладываться в создание учебных заведений для нацменьшинств с правом комфортного пребывания там представителей всех конфессий. Текущий момент показывал, что денег на такие нюансы образования не будет, ибо уже были необходимы огромные траты на развитие инфраструктуры в городах, в крупных сельских населенных пунктах. При отсутствии достаточных средств самым лучшим решением будет не препятствовать частным лицам, желающим поддержать обучение ламаитов, мусульман, иудеев, протестантов и др. Краевой власти, как многим тогда думалось, было бы лучше сосредоточиться на решении макровопросов, затрагивающих образовательный процесс всего региона, особенно в сельской местности, где людей проживало больше всего, а средств на решение вопросов образования было меньше всего. Собственно говоря, тому способствовала и вся правовая документация, которая создавалась в высших эшелонах власти.

В унисон с требованиями Городового положения, которое появилось при Александре II и потом все время корректировалось, развернулась большая работа, прежде всего в городах Области Войска Донского. В Ростове-на-Дону учесть все возможности развить систему начального и среднего образования постарался городской голова А.М. Байков. Ему пришлось заниматься не только общими вопросами, но и мелкими, которыми он заниматься не был обязан. Например, ему пришлось решать вопросы благоустройства конкретных учебных заведений, улучшения их учебных программ и др. Иной раз складывается впечатление, что А.М. Байкову пришлось туго потому, что ему не на кого было положиться, люди из администрации города не в состоянии были в точности выполнять свои обязанности, либо из-за профессиональной неполноценности, либо из-за нежелания работать в нужном темпе. В частности, А.М. Байков приложил огромные усилия, чтобы преобразовать женское учебное заведение 2-го разряда, улучшить учебный процесс в нем. В результате в октябре 1870 г. это училище было преобразовано в женскую прогимназию. В 1873 г. женская прогимназия усилиями того же А.М. Байкова получила статус полной гимназии. На постройку помещения для гимназии не без его участия были выделены средства города в размере 195 тыс. руб. К 1896 г. здание гимназии было построено [8]. Это была настоящая победа А.М. Байкова, которую ему пришлось разделить с другими. Причем среди них были люди мало достойные, и к несчастью слишком влиятельные. Так что оставить их в тени проделанной работы было нельзя.

Благодаря энергии А.М. Байкова в городе Ростове-на-Дону были открыты, модифицированы, модернизированы, реорганизованы многие учебные заведения для мальчиков и девочек (независимо от их вероисповедания). К уже имеющимся классам, например, приходских школ добавлялись новые. К старым зданиям пристраивались новые. Активно привлекался частный капитал к процессу модернизации учреждений образования. Особый упор был сделан на развитие сети начальных школ, дефицит которых наблюдался на Дону, и в частности в Ростове. В 1884 г. в городе уже было 10 начальных школ – 7 мужских и 3 женских. Семь из них находились на балансе города, остальные существовали за счет мещанского общества. Если бы таких активных людей, как А.М. Байков, было бы в избытке, то не только в Ростове, но и повсеместно на Дону дела бы шли в гору. Реалии же донского образования были таковы, что всегда оставалось место для критиков, которые говорили, что все делается недостаточно хорошо, не так, как требуется, что образование по-прежнему мало доступно городским обывателям, не говоря о сельских жителях, желающих отправить своего ребенка учиться в город.

Процесс создания школ – общесословных, для всех конфессий и национальностей – не только стимулировался из столицы, но и оттуда же он тормозился. Драматичной была история открытия в Ростове среднетехнического училища. В октябре 1889 г. ростовская городская Дума подняла вопрос об открытии этого училища. Положительное решение по этому вопросу пришлось ждать до 1895 г. Еще бы не ждать, в столице решали, давать ли Ростову деньги из государственной казны на функционирование этого заведения. Много писем в оба конца было направлено, много нервов было истрачено, много слов неприятных было высказано за более чем 5 лет ожидания положительного решения (но до открытия этого учебного заведения пришлось ждать еще столько же). Между тем дело также осложнялось вмешательством нахичеванского городского общественного управления, выразившего желание на своей территории создать такое училище. В конце концов, соревнование закончилось победой Ростова. Точку в этом вопросе поставил тайный советник И.А. Анопов, занимавший должность управляющего отделением промышленных училищ министерства народного просвещения. 28 октября 1900 г. в Ростове было открыто механико-техническое училище пока с одним классом. В дальнейшем количество классов увеличилось. На полную мощность механико-техническое училище заработало ближе к 1903 г. В общем и целом проект оказался очень дорогим. Постройка здания училища обошлась министерству народного просвещения в сумму около 192 тыс. руб. Городская Дума Ростова к этому добавила 65 тыс. руб. [8].

В начале XX в. было нереально создавать школы какой-то конкретной этноконфессиональной направленности на средства государственной казны и областного бюджета. Не эта направленность была важна, а профиль обучения. Стране были нужны инженеры, учителя, врачи, рабочие специальности и было не важно, какой они национальности, и какого они вероисповедания. Собственно говоря, это было понятно уже в 80-е гг. XIX в. С подачи столичных властей (распоряжения от 2 мая 1881 г. и от 8 октября 1887 г.) на Дону многие учебные заведения, которые ранее подчинялись местному духовенству из числа немцев-колонистов, армян, евреев и т.п. переходили в подчинение министерства просвещения империи. Скандально известным был факт почти национализации школ немцев-колонистов в Таганрогском округе. Там полномочия немецкого духовенства в отношении созданных самими же немцами школ были сначала ограничены, а затем упразднены вовсе. Теперь только светская власть определяла формат деятельности этих учебных заведений.

Курс на отказ от сугубо или преимущественно религиозного образования в школах, финансируемых из кармана государства, был неизменным. Скорее всего по этой причине даже референтные группы купцов, банкиров значительные суммы тратили на поддержку общесословных образовательных заведений, а не тех, где главенствовали евреи, немцы, греки или армяне со своими конфессиональными ориентациями. К примеру, в 1900 г. на средства ростовского купеческого общества было открыто мужское и женское коммерческое училище, в 1901 г. на средства Общества взаимного вспоможения приказчиков г. Ростова-на-Дону была открыта мужская и женская Торговая школа (имела также субсидии из казны) [9]. Конечно, имели место выплаты учебным заведениям из фонда той или иной общественной организации. Но они не были регулярными и значительными. Они осуществлялись по просьбе тех деятелей, которые в наибольшей мере эти организации подпитывали. Так, в 1883 г. Общество взаимного кредита города Ростова-на-Дону выделило финансовую помощь еврейскому училищу в размере 100 руб. [10]. Остальные учебные заведения с особой «конфессиональной» историей были на балансе частных лиц. Им, ни область, ни город не помогали. Например, здесь, может идти речь о еврейских школах и хедерах. В Ростове их содержали на частные суммы и средства попечительских советов. Был еще один формат помощи школьному образованию. Частный капитал помогал не школам с ярко выраженным национально-конфессиональным «окрасом», а общим школам, где было много в том или ином классе носителей конкретной религии. Общество ремесленного и земледельческого труда и Еврейское колонизационное общество с ярко выраженным еврейским спонсорским капиталом естественно помогало тому учебному заведению, в котором было много еврейских детей. На том этапе (1883 – 1885 гг.) этому нельзя было противиться, ибо среди учащихся, например, ростовских гимназий 34 % были еврейскими детьми [10]. Но на следующем этапе, в обстановке почти государственного антисемитизма, положение кардинально изменится. Политика ограничения численности евреев в учебных заведениях фактически отрежет их от многих школ в Ростове и Таганроге, которые на Дону были излюбленным местом обучения еврейских детей. Если бы в то время в области были бы высшие учебные заведения, то ситуация была бы более драматичной. Города Донской области лишились бы значительного образовательного кластера. Известно, что в 1887 г. министр народного просвещения установил ограничения для приема в высшие учебные заведения России. Он ввел так называемую 10-ти процентную квоту, которая даже в черте оседлости евреев не допускала их детей в вуз сверх положенного норматива. Вне черты оседлости эта норма была ниже, но все равно была бессовестной – 5 % в Петербурге и 3 % в Москве [10]. Эта по сути репрессивная мера не затронула Область Войска Донского. Здесь не было вузов. Но и тех евреев, которые обучались в городах области в средних учебных заведениях она не «убила». Она не сделала евреев на Дону малограмотными. На возникшие трудности и препятствия в получении образования, чинимые правительством, евреи отвечали еще большей консолидацией сил. Образование в еврейских семьях неизменно ценилось высоко, а высшее образование, по мнению М.А. Гонтмахера, рассматривалось, как средство занять достойное положение в обществе, обрести видимость национального равенства [10].

Образовательные заведения Нахичевани играли исключительную роль в этом городе, ибо требовали больших, чем где бы то ни было, усилий со стороны городских властей и частных лиц. Особенностью функционирования нахичеванских школ было то, что они не могли рассчитывать на поддержку со стороны столичных и областных властей. Возможно в этом можно усмотреть факт дискриминации. Основания для этого есть. Многие образовательные инициативы не получали поддержку со стороны высоких властей, возможно потому, что город был в значительной степени армянским. С одной стороны, такая ситуация привела к тому, что сформировалась практика решать свои проблемы с опорой на собственные силы. И надо отдать должное городским властям, нахичеванские школы давали возможность получить хорошее образование не только армянским детям, но и детям евреев, русских, что потом вознаграждалось материальной помощью со стороны их родителей и благотворителей из числа евреев и русских. С другой стороны, проблемы в образовательной сфере города были особого рода. Школы появлялись, но без надлежащей материальной подпитки свыше существовать долго не могли, вследствие чего быстро исчезали.

Образовательный контент Нахичевани в значительной степени держался на «плечах» энтузиастов. Одним из таких жителей был почетный гражданин города, глава городской Думы М.И. Балабанов. Благодаря его деятельности были обустроены здание женской прогимназии, ставшей позднее гимназией, и дом для городского училища. Благодаря таким, как он, в городе было открыто около десятка начальных школ [11]. Не менее значительный вклад в развитие городского образования внес С.Х. Арутюнов. Благодаря ему в На-

хичевани возникло армянское ремесленное училище [12]. Значительную лепту в образование детей в городе внес нахичеванский купец-благотворитель М. Гогоян (Н. Гогоев). Он завещал все свое имущество и денежные средства на дело создания женской школы-пансиона для армянских девочек из бедных семей (в дальнейшем гимназия). Ранее упомянутый С.Х. Арутюнов, будучи членом попечительского совета города, способствовал открытию этой Гогоевской гимназии для девушек-армянок. Процесс создания учебных заведений в городе Нахичевани не останавливался даже в годы первой мировой войны. В 1915 г. появилась женская гимназия Берберовой. Создана она была на средства коммерсанта Берберова, а руководство ею взяла в свои руки его жена Т.Г. Берберова, в честь которой гимназия и получила свое название. В этом же году жена городского головы Нахичевани А.С. Попова основала женское ремесленное училище для девушек из неимущих армянских семей, полезное тем, кто желал стать швеёй, вышивальщицей, пекарем и мастером по всем делам, которые могут пригодиться в домашнем хозяйстве [13].

Таганрог также не мог похвастаться надлежащей поддержкой городскому образованию со стороны областных и тем более столичных властей. Приходилось опираться на помощь благотворителей. Здесь многие учебные заведения открывались и содержались на частные средства, находились, можно сказать, под покровительством меценатов и попечительских советов. Так, например, в 1898 г. в Таганроге было основано Еврейское общественное училище, почетным блюстителем которого был тайный советник, банкир и крупный филантроп Я.С. Поляков. В заслугу ему можно также поставить факт открытия училища «Дом трудолюбия». Это было известное заведение в городе, имевшее в своем ведении большой земельный участок, собственное здание, амбулаторию и имущество, оцениваемое в 20 тыс. руб. Я.С. Поляков тратил на свое детище 2 тыс. руб. в год [10].

В Таганрогском округе проживало значительное число немецких колонистов. Сфере образования они также уделяли повышенное внимание. Школы возникали быстро в новых колониях. В 1890 г. в Таганрогском округе функционировало 24 школы, в 1915 г. их уже было 45. До 1870-х гг. образование в колониях находилось в ведении местного духовенства. В 1880-е гг. образовательное дело централизовали. Тогда были приняты решения, согласно которым немецкие школы вывели из подчинения немецкого духовенства и отдали во власть министерства народного просвещения. Это был сильнейший удар по престижу немецких деятелей, которые можно сказать жизнь положили ради того, чтобы эти школы появились и более-менее нормально работали. Как заявлял исследователь Е.В. Чеснок, в их ведении была вся инфраструктура школьной жизни, – от поддержания в нормальном состоянии здания учебного заведения и жилья учителей до материального «довольствия» работников школ и обеспечения учеников учебниками [14].

Так, как власть действовала в сельской местности, она не могла себя вести в городе. В Таганроге при храме Св. Иакова на Греческой улице около Каменной лестницы была построена церковно-приходская школа. Несмотря на то, что это произошло в начале XX в., когда министерство просвещения буквально на все учебные заведения наложило «свою лапу», ее даже не пытались трансформировать, переподчинить, национализировать. Зная поползновения столичных и им подчинявшихся краевых властей, армяне сделали все возможное, чтобы придать особую значимость единственной в Таганроге им принадлежащей школы. При школе они организовали армянский клуб, который проводил большую просветительскую работу. Например, при участии известных армянских деятелей там читались публичные лекции [15]. Беря во внимание то, что в Таганроге в конце XIX в. проживало около 1 тыс. армян, упразднить армянскую школу было делом не простым, и тактически не верным. Слишком много шума наделало бы сие предприятие, если бы его попытались осуществить топорно и грубо, как это получилось сделать со школами немецких колонистов.

Вообще на территории Таганрога, думается, было бы невозможно решать образовательные дела силами министерства народного просвещения прямолинейно. Учитывая поликонфессиональный состав городского населения, набожность всех, любые поползновения в направлении уничтожения школ, созданных нацменьшинствами, большого общественного резонанса было бы не избежать. Поэтому из соображений спокойствия образовательный «климат» в городе старались не тревожить. Благодаря этому в городе спокойно функционировала греческая гимназия. Созданное в 1806 г. греческой общиной, это учебное заведение, первое в истории города, в 1864 г. сменило вывеску, – было торговой гимназией, стало классической. Также благополучной была история греческой городской школы «Комнинакио», названная так в честь П.Комнинаки, человека, профинансировавшего ее создание в 1895 г. [16].

Таким образом, процесс развития образования на Дону в городе и в сельской местности протекал при поддержке многих сил, не только областной администрации. Целый ряд учебных заведений региональные власти обходили своим вниманием. Это в первую очередь касалось образовательных заведений с этноконфессиональным уклоном. Последние выживали благодаря поддержке меценатов и попечителей. Слишком заметной и особенно полезной была роль энтузиастов, людей неравнодушных к чужой беде и способных оказать посильную помощь поднимающемуся на Дону просвещению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Область Войска Донского Войсковой наказной атаман Отчет Войскового наказного атамана о состоянии Области войска Донского за 1888 год. – Новочеркасск, 1889. С. 36 – 37.
2. Шовунов, К.П. Калмыки в составе Российского казачества (вторая половина XVII – XIX вв.). – Элиста, 1992. С. 99.

3. Область Войска Донского Войсковой наказной атаман Отчет Войскового наказного атамана о состоянии Области войска Донского за 1888 год. – Новочеркасск, 1889. С. 43 – 44.
4. ГАРО. Ф. Р-46. Оп. 1. Д. 836. Л. 3.
5. Ситько, Р.М. Не чуждаются донцы образования ... История становления и развития образования в Области Войска Донского (досоветский период). – Ростов н/Д, 2009. С. 95.
6. ГАРО. Ф. Р-46. Оп. 1. Д. 836. Л. 33.
7. Донскова, Н.В. Становление системы народного образования в Области Войска Донского и на Верхнем Дону в XVIII – начале XX вв. // RELGA. № 19. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=3056&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 24.12. 2018).
8. Ильин, А.М. История города Ростова-на-Дону. – Ростов н/Д, 1909. С. 101, 106.
9. Созданием учебного заведения не пытались закрепить в нем авторитет той или иной религии. Однако находились инициаторы, которые таки православию давали зеленый свет. В частности при участии бывшего председателя попечительского совета коммерческого училища Я.С. Кушнарева по соседству с училищем была построена церковь во имя Св. Николая Чудотворца. Подробно см.: Ильин А.М. История города Ростова-на-Дону. – Ростов н/Д, 1909. С. 106.
10. Гонтмахер, М.А. Евреи на Донской земле. История. Факты. Биографии. – Ростов н/Д, 1999. С. 83 – 84.
11. Астапенко, М.П., Астапенко Е.М. История Донского края. – Ростов н/Д, 2005. С. 161.
12. Ситько, Р.М. Не чуждаются донцы образования ... История становления и развития образования в Области Войска Донского (досоветский период): монография. – Ростов н/Д, 2009. С. 90 – 91.
13. Нахичевань в лицах. – URL: <http://nahichevan.ru/category/нахичевань-в-лицах/> (дата обращения: 24.11.2018).
14. Чеснок, Е.В. Немецкие колонии Области Войска Донского // Российские немцы на Дону, Кавказе и Волге. Материалы Российско-германской научной конференции. Анапа. – М., 1995. С. 90 – 92.
15. Гамбарян, С. Из истории армян Таганрога // Вехи Таганрога. 2001. № 10. С.13.
16. Цацианиди, П. Вклад греков Таганрога в экономическое и политическое развитие города // Вехи Таганрога. 2000. № 5 – 6. С. 43 – 44.

В.В. Стеценко

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ: ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ

Аннотация. В статье охарактеризованы основные вызовы и угрозы национальной безопасности, а также возможные инструменты их демпфирования, основанные на культурном компоненте. Аргументируется тезис о потенциале культурно-исторического просветительства как фактора обеспечения безопасности в государственной культурной политике. Анализируется инструментарий внедрения культурно-исторического контента в «текст» современного дискурса социально-политических коммуникаций.

Ключевые слова. Глобализация, национальная безопасность, социокультурные угрозы, государственная культурная политика, политический дискурс, педагогический дискурс, культурно-историческое просветительство.

V.V. Stetsenko

CULTURAL AND HISTORICAL LIGHTING IN CONTEXT STATE CULTURAL POLICY: FORMATION AND TRANSLATION TECHNOLOGY

Abstract. The article describes the main challenges and threats to national security, as well as possible tools for damping them, based on the cultural component. The thesis about the potential of cultural and historical enlightenment as a factor in ensuring security in the state cultural policy is argued. The toolkit of introducing cultural and historical content into the «text» of modern discourse of socio-political communications is analyzed.

Key words. Globalization, national security, sociocultural threats, state cultural policy, political discourse, pedagogical discourse, cultural and historical enlightenment.

В новых геополитических условиях развития мирового сообщества и в контексте создания условий для обеспечения национальной безопасности посредством развития механизмов укрепления жизнеспособности российского общества и государства актуальным является рассмотрение вопросов эффективного включения в систему национальной безопасности комплекса вопросов, предусматривающих широкое изучение факторов социокультурного характера как отмечается в Стратегии национальной безопасности до 2020 года. К угрозам национальной безопасности в области культуры отнесены размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии, пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, а также снижение роли русского языка в мире, качества его преподавания в Российской Федерации и за рубежом, попытки фальсификации российской и мировой истории, противоправные посягательства на объекты культуры.

В условиях нарастающих изменений, новых угроз и вызовов как никогда актуальным становится вопрос укрепления единства общества и государства; в этой связи, считаем, что одним из факторов оптимизации

ции возможностей укрепления этого единства является продуктивная государственная культурная политика как один из основных приоритетов взаимодействия государства и общества в контексте обеспечения национальной безопасности, репрезентируемая, в частности, инструментарием культурно-исторического просвещения.

Авторы трактуют термин «культурная политика» с различных позиций: как вид деятельности (М. Драгичевич-Шешич, В.С. Жидков, К.Б. Соколов, О.Н. Карпухина), совокупность (А.Я. Флиер, О.А. Кривцун, М.Б. Гнедовский), процесс (Л.Е. Востряков, А.С. Балакшин).

В научных исследованиях по проблематике государственной культурной политики в аспекте национальной безопасности широко рассматривается массовая культура как инструмент формирования культурного пространства; свобода личности и права человека как основополагающие категории национальной безопасности; духовно-нравственную безопасность как элемент глобальной национальной безопасности; межкультурная коммуникация в современных условиях.

В настоящий момент перед российским государством стоит задача разработки модели государственной культурной политики, направленной на консолидацию интересов общества и его членов, соответствующей запросам и потребностям всех социальных слоев и групп. Создание условий для реализации духовно-нравственного и культурного потенциала каждой личности и общества в целом становится особенно актуальным в реалиях геополитического противостояния с Западом.

Так как проблемы национальной безопасности современного общества приобретают особую значимость в глобальном масштабе, вызывают интерес мысли Е.М. Примакова о значении России в построении единого геополитического пространства и противодействии вызовам и угрозам человечеству. Преобладающими в России являются внутренние угрозы, среди которых, по мнению Е.М. Примакова, выделяются: коррупция, технико-технологическое отставание, экстремизм, разбалансировка межнациональных и межрелигиозных взаимодействий в российском обществе. Позиционируемые Е.М. Примаковым в книге «Мысли вслух» угрозы: усиливаются и требуют решительных действий со стороны государства и общества [11].

Для нашего исследования важны размышления о культурной миссии *России*, о сущности развития культуры Д.С. Лихачева, который ставил вопрос об исторической и культурной преемственности поколений. О важности исторической памяти и связи с прошлым свидетельствует тот факт, что, по мнению Д.С. Лихачева, эти концепты наполняют и придают смысл жизни человека. Заслуживает особого внимания мысль Д.С. Лихачева, что народ следует судить по его нравственным ценностям и общественным идеалам, по достижениям его культуры. Д.С. Лихачев подчеркивал, что процесс развития культуры осуществляется путем накопления ценностей, в ходе которого старое содержание дополняется новым. Д.С. Лихачев считал, что только искусство, литература, история и язык помогут возродить национальную культуру России [8]. Учитывая богатейшее наследие и опыт Д.С. Лихачева, инструментарием возрождения национальной культуры должны служить искусство, литература, история и русский язык. Доказывая необходимость рассмотрения культуры в качестве одной из основных сфер национальной безопасности, мы ориентируемся на следующие идеи Д.С. Лихачева: культура – ключевой элемент жизни человека, связанный с накоплением ценностей и преемственностью поколений; через культуру реализуются цели общества; в культуре происходит социализация личности в обществе; национальная культура своеобразна и неповторима.

По мнению А.Ю. Голобородько, в целях обеспечения национальной безопасности решение проблем культурной политики России должно осуществляться на основе выявления тенденций властно-политической эволюции, а ведущая роль принадлежит сохранению целостного культурного пространства, активизации деятельности сегментов гражданского общества и духовно-интеллектуального потенциала культуры. Особое внимание автор уделяет созданию инструментов парирования последствий зарубежного влияния, связанного с механизмами «мягкой силы» и психологической войны с использованием культурных аспектов [3].

Ряд исследователей считает, что решать проблемы в сфере культурной политики необходимо через призму категории «идентичность»: новую национальную идентичность (С.А. Караганов), общенациональную идентичность (В.Э. Багдасарян), национально-культурную идентичность (С.А. Чурсанов, В.И. Немыченков, А.И. Осипов, А.В. Каменец, Е.В. Брызгалина).

Лидирующие позиции Запада в информационно-идеологической сфере и ухудшение качества человеческого капитала, с точки зрения С.А. Караганова, заставляют нас задуматься о выработке новой национальной идентичности для противодействия чуждым идеям и ценностям. Автор констатирует факт того, что Россия не использует весь потенциал «мягкой силы», заложенный в ее культуре и искусстве [4].

В.Э. Багдасарян связывает идентичность с существованием социальной общности. На основе социологических исследований, указывающих на разрушение общенациональной идентичности в современной России, автор предлагает для конкурентноспособности России новый россиецентричный мировой проект с идеологией «послания к миру» [1]. Думается, что этот проект можно рассматривать как вариант «мягкой силы» использования культурного потенциала русской национальной духовности, о чем пишет С.А. Караганов.

С.А. Чурсанов, В.И. Немыченков, А.И. Осипов связывают проблему национально-культурной идентичности с духовными ценностями и иммунитетами православия, которые на протяжении всей российской

истории позволяли сохранять России свое достоинство, самобытность и независимость [9]. А.В. Каменец, в качестве основополагающих концептов формирования национально-культурной идентичности, предлагает следующие: духовно-нравственный «культуроцентризм»; духовно-нравственное воспитание российской молодежи, воспитание межкультурного общения. По мнению Е.В. Брызгалиной, социальным институтом формирования национальной культурной идентичности является образование. Соответственно перед современной системой образования ставится задача выработки технологии трансляции содержания национально-культурного наследия через гуманитаризацию образования.

Современные проблемы в России С.Г. Кара-Мурза связывает с государственной политикой 1990-х годов, результатом которой стала дезинтеграция общества, определяемая автором как распад общественного целого на части и война общества против самого себя. С.Г. Кара-Мурза считает, что разрушение общественной структуры приводит к тому, что члены социума перестают выполнять нравственные и правовые нормы. Авторская позиция такова: дезинтеграция нации в целом ведет к разрыву внутригрупповых связей отдельных общностей. Автор классифицировал типы «расколов и разломов» в общественной структуре российского общества: между богатыми и бедными; мировоззренческий; территориальный; этнокультурный; между поколениями. В качестве мер преодоления дезинтеграции общества С.Г. Кара-Мурза предлагает обновление методологии и инструментария политологии для составления «карты общностей» и диагностирования их состояния [5]. Ориентируясь на идеи С.Г. Кара-Мурзы, мы считаем, что социальную дезинтеграцию можно считать одной из основных угроз стабильности российского государства в современной геополитической ситуации.

П.В. Ополев в рамках социокультурных угроз глобализации рассматривает проблемы культурной безопасности, трансформируя их в культурную глобализацию. Выделяя три основные тенденции в содержании культурной глобализации: гибридизация, гомогенизация и культурный конфликт, автор трактует категорию культурная глобализация как «трансгрессивный феномен, продуцирующий разнообразные гибридные формы культуры». Не предлагая пути решения проблемы, П.В. Ополев утверждает, что основную опасность в сфере глобализации несет культурная экспансия в форме «культурной экстремизации», когда фактором культурных изменений становятся геополитические интересы Запада [10].

Рассматривая с позиции синергетики процесс культурной глобализации, К.К. Колин выделяет две взаимоисключающие тенденции: с одной стороны, информационные составляющие, что повышает устойчивость общества как сложной самоорганизующейся системы, а, с другой стороны, под воздействием культурной и информационной экспансии западных стран происходит разрушение национальных культур слабо развитых стран. К.К. Колин высказывает мысль, что главные проблемы в XXI веке будут связаны со сферой культуры, которая станет центром внимания всего общества в контексте развития цивилизации, а также национальной и международной безопасности. Автор не согласен с тенденцией обсуждения проблемы российской культуры как объекта национальной безопасности в научном и общественно-политическом сообществах, в органах законодательной и исполнительной власти России лишь в геополитическом, экономическом и военно-техническом аспектах. Автор доказывает, что российская культура является важнейшим объектом национальной безопасности страны, т.к. является генетическим ядром нации, определяющим ее жизнеспособность в современном мире, создает духовную общность народа. В качестве угроз для российской культуры К.К. Колин определяет агрессию в отношении русского языка и русскоязычного информационного пространства, деформацию исторически сложившегося пространства российской культуры в мировом сообществе, «вестернизацию» российской культуры, дискредитацию российской истории, деформацию традиционных для российской культуры духовно-нравственных ценностей, деинтеллектуализацию российского общества. Для противостояния перечисленным выше угрозам российской культуре К.К. Колин предлагает объединение усилий всех здоровых сил нашего общества, изменение общественного сознания, законодательное закрепление стратегической значимости российской культуры для будущего страны [6]. Мы считаем, что именно культурно-историческое просветительство может сыграть ключевую роль в изменении общественного сознания, в объединении усилий всех институтов гражданского общества для преодоления угроз российской культуре, выделенных К.К. Колиным.

Р.П. Кошкин, критикуя модифицированную культурную среду и искусственный человеческий тип с заранее заданными параметрами нравственного, общественного, религиозного поведения, связанного с появлением таких понятий, как «наркокультура», «права религиозных и сексуальных меньшинств», «феминизм», предлагает специальные культуuroохранные мероприятия для возрождения и сохранения культуры как безопасной для человека среды обитания. Автор акцентирует внимание на приоритете личности перед государством, т.к. существование государства оправдано только прикладными соображениями: организация, защита, наказание граждан [7].

Таким образом, культурная безопасность современной России связывается с преодолением социальной дезинтеграции (С.Г. Кара-Мурза), социокультурных угроз (П.В. Ополев), угроз российской культуре (К.К. Колин). Стратегия и тактика национальной культурной безопасности современного российского общества строится на сохранении целостного культурного пространства, активизации деятельности сегментов гражданского общества и духовно-интеллектуального потенциала культуры (А.Ю. Голобородько), на формиро-

вании национальной идентичности (С.А. Караганов, В.Э. Багдасарян, С.А. Чурсанов, В.И. Немыченков, А.И. Осипов, А.В. Каменец, Е.В. Брызгалина), возрождении культурной среды обитания человека (Р.П. Кошкин).

Считаем, что культурное просветительство как фактор обеспечения культурной безопасности в системе механизмов государственной культурной политики репрезентирует инструментарий взаимодействия общества и государства по внедрению культурно-просветительского контента в «текст» современного дискурса социально-политических коммуникаций.

Рассматривая культурное просветительство как разновидность неформального образования по целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию, на основе матрицы SWOT-анализа мы обозначили проблемы, стоящие перед государством, обществом и гражданами в области государственной культурной политики. Эти проблемы обусловлены имеющимися положительными и отрицательными факторами, а также имеющимися внешними угрозами и возможностями. Исходя из этого, мы можем выделить основные сферы культурного просветительства, обеспечивающего укрепление национальной безопасности РФ в ближайшей перспективе: образование, просвещение, воспитание; семья, семейные ценности; правовое просвещение, правовая культура; духовность, нравственные ценности.

В целях создания новой модели культурного просветительства мы определили ряд задач, на решение которых направлено наше исследование в рамках развития возможностей для создания условий эффективного взаимодействия на социокультурной платформе субъектов муниципальной власти, школы, вуза и общественных институтов. Полагаем, повышающими жизнеспособность диалога государства, общества, образовательного пространства современной России в контексте наполнения «семейноохранительного» семиотического конструкта культурного просветительства как компонента политического дискурса являются следующие направления деятельности: возрождение традиций семейного воспитания, утверждение в общественном сознании традиционных семейных ценностей, повышение социального статуса семьи, социального престижа многодетности, диалог между поколениями в масштабах общества; создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания; преподавание в школе основ семейной культуры.

Второй аспект нашего исследования изучение континуума механизмов повышения качества правового просвещения, правовой грамотности, правовой культуры в контексте развития инструментария просветительского контента культурной политики.

Итак, взаимодополнение контекстов педагогического и политического дискурсов, наполнение новым содержанием процессов социализации и инкультурации личности, исходя из современной меняющейся социокультурной ситуации в обществе, позволит обозначить структурно, инструментально концепт «культурное просветительство».

Релевантным в аспекте инструментального сопровождения среды культурного просветительства как предпосылки укрепления культурной и, в целом, национальной, безопасности является рассмотрение современного лингвокультурного пространства, описываемого, в частности, в контексте включения культурно-ценностного ядра (актуальных лингвокультурных концептов) в актуальный педагогический дискурс как один из важнейших каналов взаимодействия личности, общества и государства; в этой связи нами осуществляется рассмотрение проблематики создания условий для позиционирования семейных ценностей в практике конструирования культурно-познавательного пространства; речь, в частности, идет о «насыщении» динамического педагогического дискурса лингвокультурными концептами, транслирующими семейноохранительные ценности, и развитии когнитивно-просветительской среды, в которой эти ценности активно формируются.

С точки зрения моделирования образовательной среды с учетом ориентира на включение в нее семейноориентированного контента автором используется инструментарий познавательно-развивающей парадигмы в построении образовательного процесса, описание которой предложено профессором Г.И. Герасимовым [2]. В содержательном плане познавательно-развивающая парадигма организации образовательного процесса призвана обеспечить переход от наиболее распространенного в нынешней педагогической реальности подхода, в котором в качестве образовательного идеала выступает «человек знающий» к социокультурному по своей сущности типу, восходящему к идеалу в виде человека «знающего, способного, деятельного, культуротворящего».

С учетом того, что современная ситуация в образовательно-воспитательной сфере требует создания новой, более эффективной системы социально-педагогической поддержки семьи, построения, на основе интеграции традиций и инноваций, содержательной платформы отношений между родительским сообществом и образовательными организациями, нами уделяется внимание описанию, например, информационно-просветительских продуктов, предусматривающих активную кооперацию субъектов образовательного пространства региона, учреждений культуры, органов муниципальной власти, общественных институтов.

Отметим, что разработка и реализация моделей организации культурно-исторического просветительства в формате, в частности, широкого партнерства в социокультурном пространстве субъектов муниципальной власти, школы, вуза и общественных институтов – эффективная платформа формирования и разви-

тия условий оптимизации нациестроительства в современной России и парирования актуальных вызовов и угроз культурной безопасности. В связи с этим, релевантным является описание механизмов формирования и практической трансляции в различных дискурсах социально-политических коммуникаций (в том числе, в обозначенном выше) контента культурно-исторического просветительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян В.Э. Нациестроительство или империестроительство: разработка подходов // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2014. Т. 7. № 1. С.47.
2. Герасимов Г.И. Познавательльно-развивающая парадигма: инновационное измерение трансформации образования // Гуманитарий Юга России. Научно-образовательный журнал. 2013. № 4. С. 117-134.
3. Голобородько А.Ю. Государственная культурная политика в системе обеспечения национальной безопасности современной России: социальное и политическое пространство реализации: автореф. ... дис. докт. полит. наук. - Ростов-на-Дону, 2016.- 56 с.
4. Караганов С.А. В чем сила, брат? / С. Караганов // Россия в глобальной политике. 27.12.2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.globalaffairs.ru/pubcol/V-chem-sila-brat-15757> (Дата обращения: 05.03.2019)
5. Кара-Мурза С.Г. Дезинтеграция и консолидация общества, 28 мая 2015. Сайта центра исследования кризисного общества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://old.centero.ru/chair/dezintegratsiya-i-konsolidatsiya-obshchestva> (Дата обращения: 05.03.2019)
6. Колин К.К. Глобализация и культура // Культура и безопасность. 30.11.2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sec.chgik.ru/globalizatsiya-obshhestva-i-ee-kulturologicheskie-posledstviya/> (Дата обращения: 04.03.2019)
7. Кошкин Р.П. Влияние культуры образования и воспитания на национальную безопасность // Культура и безопасность. 30.11.2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sec.chgik.ru/vliyanie-kulturyi-obrazovaniya-i-vozpitiyana-natsionalnuyu-bezopasnost/> (Дата обращения: 05.03.2019)
8. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. – М.: Дет.лит., 1989.-238 с.
9. Национально-культурная идентичность современной России: истоки, особенности перспективы: сборник статей. СПб.: Алетей, 2015. 592 с.
10. Ополев П.В. Культурные угрозы в условиях глобализации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. №4 (66). Ч.2. С 124-127.
11. Примаков Е.М. Мысли вслух – М.: Российская газета, 2011.-207 с.

В.К. Хоруженко

МАРИЯ КОРН И ПРОБЛЕМА ОБЪЕДИНЕНИЯ РУССКОГО АНАРХИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье представлен анализ деятельности одной из главных фигур лидеров анархического движения начала XX века — Марии Исидоровны Корн, друга и сподвижницы П.А. Кропоткина. Ученая, общественный и политический деятель много сделала для распространения анархических идей и объединения самого движения.

Ключевые слова: анархическое движение, анархо-коммунизм, анархо-синдикализм, пропаганда, революция, федерация, государство.

V.K. Horuzhenko

MARIA KORN AND THE PROBLEM OF UNIFICATION OF THE RUSSIAN ANARCHIST MOVEMENT IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

Abstract. The article presents the analysis of the activity of one of the main figures of the leaders of the anarchist movement of the early twentieth century — Mary Sidorovna Korn, a friend and associate of P. A. Kropotkin. Academic, public and political figure has done much for the dissemination of anarchist ideas and the unification of the movement.

Key word: anarchist movement, anarcho-communism, anarcho-syndicalism, propaganda, revolution, Federation, state.

Сподвижница теоретика русского анархизма П.А. Кропоткина, Мария Исидоровна Гольдсмит (урожденная Андросова), известная больше под псевдонимом Марии Корн (иногда публиковалась под именем М. Изидин), всегда находилась «в тени» своего учителя. Имя М. Корн в истории анархического движения можно сопоставить с именами Н. Крупской в истории социал-демократии или М. Спиридоновой в истории неонародничества. Однако личность анархистки была обойдена пристальным вниманием историков. При этом был незаслуженно забыт вклад М. Корн в дело объединения анархического движения, ее практическая деятельность по организации печатных органов анархистов, по сохранению кропоткинского наследия. Сейчас, в условиях возрождения и развития персональной истории, необходимо изучить взгляды и деятельность известной русской анархистки, чтобы создать более полную картину революционного движения России конца XIX- начала XX века.

Дворянское происхождение, талант ученого (к моменту знакомства с идеями анархизма Мария Гольдсмит – доктор естественных наук, профессор Сорбонского университета), блестящие литературные способности, а помимо этого немолодой возраст (приобщение ученой к идее анархии ориентировочно дати-

руется 1897 годом – началом переписки с П. Кропоткиным, таким образом, в то время ей было 39 лет, немолодой возраст для участия в анархдвижении) – все это, на первый взгляд, не могло предвещать интереса женщины к анархизму. Однако эпоха брала свое – в революционную борьбу в конце XIX века уходила масса интеллигенции. Проживание в сильной революционными традициями Франции, где анархизм имел широкое распространение, опосредованно сказалось на выборе Гольдсмит.

Возможно, определенную роль сыграли и детские впечатления анархистки — ее отец, Исидор Альбертович Гольдсмит претерпел от царского режима — являясь некоторое время редактором журнала «Знание», был сослан за распространение материализма и дарвинизма. В 1883 году, когда он бежал из ссылки во Францию вместе с семьей, Марии было уже 12 лет, она прекрасно понимала происходящее, и, конечно, не испытывала уважения к власти. Так или иначе, взявшись за перевод трудов Кропоткина (по его просьбе), Мария увлеклась идеей возможности построения общества без давящей силы государственной власти.

В процессе формирования анархических взглядов ученой большую роль сыграла обаятельная фигура самого Кропоткина, тем более, у обоих талантливых личностей были и общие научные интересы – как известно теоретик анархизма являлся признанным ученым-географом, членом Русского географического общества, а так же Британской научной ассоциации.

Как Кропоткин находил доказательства необходимости построения нового социума в жизни животных (см. его работу «Взаимная помощь как фактор эволюции»), так и М. Гольдсмит писала о биологии, что это «по существу своему, пожалуй, самая освободительная для человеческого ума наука», которая дает убедительные примеры «борьбы сил мрака и сил света» [11, 438].

Женщина-ученый становится одним из первых последователей теории Кропоткина, наряду с В. Черкезовым, К. Оргеиани и другими. Все они, как и их учитель, развили свою деятельность за границей. В России в 1890-е годы революционное движение после разгрома народничества пошло на убыль, большинство российских анархистов были вынуждены эмигрировать за рубеж. Мария Гольдсмит оказывала всю возможную помощь развитию и поддержанию идей анархизма вне России: она осуществляла финансовую поддержку изданий анархической русской прессы, работала в редакциях и публиковала свои статьи в русских анархистских журналах Франции и Женевы «Социальная война» «Русская трибуна», «Хлеб и воля», «К оружию!» и «Грузия».

В революционном анархическом движении начала XX века Петр Кропоткин и Мария Корн являлись старейшими членами (возраст других руководителей и организаторов не превышал 32 лет [2, 260], поэтому последнюю вполне можно назвать «бабушкой» русского анархизма. Однако энергичности анархистки могла позавидовать молодежь. В 1904 году М. Корн вместе с единомышленниками образовала Парижскую издательскую группу «Анархия» «с целью создать теоретическую и популярную анархическую литературу, приходя, таким образом, на помощь пионерам анархизма в России в их невероятно трудной и тяжелой работе».

В своем воззвании «Ко всем товарищам анархистам!» группа высказала надежду на объединяющую роль анархизма в рабочем движении России: «...анархизм, выставляющий борьбу со всеми эксплуатирующими классами, призывая на штурм всякого государства, - анархизм даст лозунг для рабочей борьбы и со всеми тенденциями, разжигающими классовую ненависть демократической водичей. И почувет масса биение живой жизни в анархическом призыве и могучим эхом откликнется на призыв...» [5, 40-41]. На основе этой организации в 1905 году М. Корн создала и возглавила "Группу русских анархистов-коммунистов в Париже".

Надежда на создание сильного, массового анархического движения, на его потенциал сопровождала Марию Корн всю ее жизнь, побуждая ее быть участником и организатором различных анархических съездов и конференций, активно заниматься агитационной работой через анархическую печать.

Первоначально находясь целиком на кропоткинских анархо-коммунистических позициях, Корн уже в период первой русской революции обратилась к идеям синдикализма, внесла существенный вклад в его теоретическую разработку. Несмотря на это, тесное сотрудничество с анархо-коммунистами и самим Кропоткиным продолжалось, поэтому влияние последних сказалось и на взглядах Гольдсмит: ее можно считать лидером коммунистического крыла в анархо-синдикализме.

Являясь теоретиком этого направления, в своих работах Мария Корн уделяла большое внимание обоснованию целей и методов анархического движения. Отличительной чертой «революционного синдикализма» и главным средством борьбы, которое даст революции могучий толчок, анархистка считала всеобщую стачку. Будучи неотъемлемым элементом экономической революции, стачка должна будет способствовать, по мнению Корн, захвату рабочими всех орудий труда и наличных богатств – экспроприации, второму шагу этой революции [4, 269-270]. Такой исход событий совершенно исключался социал-демократами, которые, прежде всего, были ориентированы на политическую революцию и захват власти.

К террору, как средству борьбы с властью, анархистка относилась скептически, так же как и ее учитель, П.А. Кропоткин, полагавший, что индивидуальные акты могут быть применимы лишь в исключительных случаях [15, 351].

Считая, что сила анархического движения зависит от его сплоченности, что, как писала сама, «у нас в России ...организационные вопросы, в силу конспиративных условий, приобретают особую важность» [7, 253], Корн активно выступала за объединение анархических групп. Уже в 1904 году на Лондонском съезде

анархистов-коммунистов, в котором принимала участие и М. Корн, была принята резолюция, в которой подчеркивалась необходимость создания в России отдельной, самостоятельной анархической партии [10, 74]. Поскольку резолюция съезда публиковалась только в том случае, если «на ней сошлись все» [9, 187], то очевидно, что у анархистки были единомышленники. Однако, несмотря на их наличие, эту попытку можно считать первой в дальнейшей череде безуспешных.

Свое понимание «анархической партии» М. Корн разъясняла в докладе «Об организации», сделанном на Лондонском съезде анархистов в 1906 году: «Понятие партии нам далеко не чуждо, как думают многие. Но мы понимаем под партией не совокупность людей, объединенных под властью одного центрального комитета, а совокупность всех тех, кто ставит себе одну и ту же цель и стремится к ней однохарактерными путями» [7, 255]. Очевидно, что такое объяснение ясно указывало на отличие анархистов от их оппонентов – социал-демократов.

Впоследствии, встав на позиции анархо-синдикализма, М. Корн утверждала, что последний более удовлетворяет представлению свободы в партийных отношениях, чем другие течения анархизма, так как в области организационных основ «революционный синдикализм держится федералистических принципов», что «дисциплина в нем не ценится, культ большинства отсутствует» [8, 349].

На анархистских съездах и конференциях М. Гольдсмит принимала активное участие в обсуждении организационных и тактических вопросов. Ее постоянно избирали в руководящие органы движения, что являлось не только показателем ее авторитета и доверия к ее опыту других членов движения, но и ее собственных стремлений искать способы и пути единения анархистов, избегая при этом любых проявлений принуждения.

Так, в январе 1907 года М. Корн участвовала в Парижской конференции русских анархистов-коммунистов, а в начале 1913 года была избрана в Секретариат Федерации русских групп анархистов-коммунистов за границей. Этот орган занимался подготовкой объединенного съезда всех российских анархических (в том числе эмигрантских) групп.

Первым шагом к съезду стала Объединительная конференция русских анархистов-коммунистов за границей (28.12.1913 – 1.01.1914). Конференция высказалась за создание Федерации, куда вошла и «Группа русских анархистов-коммунистов в Париже», которую представляла Мария Корн. Федеративным печатным органом конференция решила сделать газету цюрихских анархистов-коммунистов «Рабочий мир». По предложению Корн, в редакции газеты были задействованы представители различных направлений анархизма, чтобы иметь возможность разъяснять свою точку зрения по тем или иным проблемам [14, 556]. В результате в редакцию были избраны К. Оргеиани, М. Корн и А. Ге. В годы постреволюционного ослабления анархического движения в России газета «Рабочий мир» являлась единственным печатным органом русских анархистов в Западной Европе. В силу этого, избрание М. Корн и ее деятельность в журнале приобретали огромное значение для поддержания движения и пропаганды идей анархизма.

Конференция также единогласно избрала Коллегию для выработки программы практических занятий для анархических групп по вопросам пропаганды и агитации из шести человек, куда попала и М. Корн [14, 559].

Благодаря ее деятельности в этих структурах в начале 1914 года значительно расширилась агитационно-пропагандистская работа анархистов за границей. «Рабочий мир» теперь получил распространение не только в Европе, но и в Северной Америке и в Австралии [3, 561].

Несмотря на принятые на Объединительной конференции решения, созыв съезда затягивался ввиду индифферентности самих анархических групп. Секретариат Федерации жаловался на то, что ни одна из них не откликнулась на предложение выработать порядок работы съезда, не были предложены время и место его созыва. [3, 561]. В итоге первый съезд Федерации, назначенный на август 1914 года, не был созван из-за начала первой мировой войны. Все последующие попытки его организовать не увенчались успехом. Объединение затруднялось и тем, что целый ряд русских, в том числе эмигрантских групп в Федерацию анархистов-коммунистов не вошел (например, американская Федерация).

После октябрьской революции 1917 года деятельность по объединению анархического движения была приостановлена, так как первоочередной задачей стала поддержка и развитие российского анархического движения в условиях советской власти. Первоначально с воодушевлением приняв власть Советов, Корн достаточно скоро разочаровалась в результатах революции. Позднее она напишет: «... если классы еще не уничтожены, значит революция не достигла цели, и «второй день» революции еще не пришел» [16].

Критикуя большевистскую власть, Корн писала: «Они [марксисты — В.Х.] оправдывают деспотизм государственной власти тем, что капитализм еще не совсем уничтожен, и обещают свободу тогда, когда у социализма не будет больше врагов», но «никогда еще ни одно правительство не отказывалось от власти иначе, как под давлением: власть всегда ограничивали или революции, или страх перед ними» [6, 8].

Мария Корн много делала для распространения анархических идей среди русских эмигрантов за границей. Ввиду того, что после отъезда П.А. Кропоткина в Россию она осталась хранительницей его личного архива, то старалась обобщить материалы и их опубликовать (с разрешения жены П.А. Кропоткина после его смерти). В частности, в переписке с С. Кропоткиной она писала о важности сохранившихся писем П.А. Кропоткина: «Если бы Вы знали, как их много, ведь в них вся история нашей работы для русской пропаган-

ды, не говоря уже обо всем лично ценном»[11, 445]. Часть материалов Корн отправила в Россию, в Музей П.А. Кропоткина.

В эмиграции она использовала любую возможность помощи как анархистам в Советской России, так и анархистам-эмигрантам; поощряла любые попытки объединения движения.

Именно по этой причине М. Корн поддержала группу «Дело труда» и возглавлявшего ее Нестора Махно. Предложение группы создать «Всеобщий союз анархистов» был принят Корн положительно, хотя она и выразила свои сомнения в идеологической программе этой организации, так называемой Платформе Аршинова-Махно, споры о которой велись в анархической прессе весь 1926 год.

«Пора анархизму выбраться из трясины дезорганизованности, уйти от бесконечных шатаний в области важнейших вопросов теории и тактики и стать на путь ясно осознанной цели и организованной коллективной практики» - заявляли авторы программного документа [13].

«Платформа», по мысли ее авторов, должна была объединить все группы на одной идеологической основе — анархо-коммунистической, что, конечно, вызвало неудовольствие анархо-синдикалистов и представителей других направлений анархизма, в том числе, самой М.Корн. Помимо этого ветерану анархического движения были не по душе заявления Аршинова-Махно о необходимости дисциплины в будущей организации, вплоть до подчинения воле большинства, что противоречило традиционной позиции лидеров анархизма в отношении индивидуальной свободы каждого. В свою очередь, сам Аршинов обвинял Корн и других теоретиков анархизма в «боязни организованности, боязникolleктивного действия и коллективной ответственности в революции» [1, 875].

Однако, несмотря на критическое отношение к Платформе, Корн понимала справедливость тезиса Аршинова о причине слабости анархического движения: «...самой большой и главной является отсутствие в анархическом мире организационных начал и организационных отношений» [1, 875].

Поэтому с целью сбора средств для помощи группе и лично Махно Корн создала «Махновский комитет – фонд поддержки Махно», помогала в редактировании воспоминаний анархиста. Недаром в одном из своих выступлений, уже после смерти анархистки, Махно с благодарностью вспоминал ее, назвав своим товарищем и другом. Даже он, относящийся, как все молодые анархисты-практики, с долей превосходства к теории анархизма, смог оценить по достоинству вклад Марии Исидоровны Гольдсмит-Корн-Изидин в развитие движения. В своей речи на похоронах Н. Рогдаева Н. Махно поставил ее имя в ряд с именами П. Кропоткина, И. Черкезова, Э. Реклю - «гигантами-анархистами, теоретиками и практиками», сожалея, что большинство анархистов почувствовало себя «сиротами без нее» [12].

Молодые анархисты уважали Марию Корн, признавали ее заслуги, тем не менее, оставались равнодушны к ее призывам к единению. Слова знаменитой анархистки о том, что «жизнь партии и жизнь массового движения следуют совершенно различным законам» [4, 268]. оказались пророческими. Разрозненность анархистов стала одной из главных причин слабости движения, его постепенного угасания в условиях ужесточения большевистской диктатуры в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов, П.А. Анархизм и диктатура пролетариата//Анархизм: pro et contra, антология/Сост., вступ. статья, коммент. П.И. Талерова. - СПб.: РХГА, 2015. - С. 872-882.
2. Будницкий, О.В. Терроризм в российском революционном движении / О.В. Будницкий. - М.: РОССПЭН, 2002. - 396 с.
3. Доклад Секретариата Федерации русских групп анархистов-коммунистов за границей // Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг./ Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 561-562.
4. Изидин, М. (М. Гольдсмит) Всеобщая стачка // Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг. / Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 264-270.
5. Ко всем товарищам анархистам//Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг. / Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 40-41.
6. Корн, М. Марксистская утопия //Дело труда – Пробуждение. - 1953. - № 42. - С.7-9.
7. Корн, М. Об организации// Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг. / Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 253-259.
8. Корн, М. Революционный синдикализм и анархизм. Борьба с капиталом и властью//Образ будущего в русской социально-экономической мысли конца XIX- начала XX века. Избранные произведения/ Сост. Я.И. Кузьминов. - М.: Республика, 1994. - 416 с.
9. Корн, М. (М.И. Гольдсмит) П.А. Кропоткин и русское революционное движение// Интернациональный сборник посвященный десятой годовщине смерти П. А. Кропоткина / под ред. и с примеч. Г. П. Максимова. - Чикаго : Федерация рус. анархо-коммунистических групп Соед. Штатов и Канады, 1931. - 350 с.
10. Лондонский съезд российских анархистов-коммунистов// Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг. / Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 73-74.
11. Любина, Г.И. Русские женщины в интерьере московского музея (судьба музея П.А.Кропоткина) // Москва научная : [Сб. ст.] / Ред.-сост. Е. А. Беляев, С. С. Илизаров. - М.: Янус-К, 1997. - С.434-451.
12. Махно, Н. На чужбине 1923-1934. Записки и статьи/ Н. Махно.- М. : Директ-Медиа, 2014. - 264 с. - URL: //https://e-libra.ru/read/217141-na-chuzhbine-1923-1934-gg-zapiski-i-stat-i.html (дата обращения: 28.04.2019).
13. Махно, Н.И., Аршинов П.А. Организационная платформа анархистов./ Н.И. Махно, П.А. Аршинов. - Париж: "Дело труда", 1926. – 22 с. - URL: https://avtonom.org/old/lib/theory/makhno/platform.html (дата обращения: 22.04.2019).
14. Первая объединительная конференция русских анархистов коммунистов за границей// Анархисты. Документы и материалы. 1833-1935 гг. В 2 тт. Т. 1. 1883-1916 гг. / Сост. В.В. Кривенький. - М.: РОССПЭН, 1998. - С. 536-559.
15. Смирнова, В.К. «Пропаганда действием» в теории и практике российского анархизма рубежа XIX-XX вв.//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2014. - № 2. - С.350-355.
16. Шубин А.В. Анархистский социальный эксперимент. Украина и Испания. 1917-1939 годы/ А.В. Шубин. - М.: ИВИ РАН, 1998. - 232 с. - URL: http://www.makhno.ru/lit/Subin1/5.php (дата обращения: 24.04.2019).

А.В. Шолохов, Ю.А. Зуева, О.А. Курилкина

БОЛЬШЕВИСТСКИЕ «ЩЕПКИ» «ВЕЛИКОГО ЛЕСА» РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПО ДРУГУЮ СТОРОНУ ВЕЛИКОЙ СОВЕТСКОЙ СТРОЙКИ СВЕТЛОГО БУДУЩЕГО ДЛЯ РОССИИ

Аннотация. В настоящей статье авторы предприняли анализ такого неоднозначного в истории российского государства явления как белая эмиграция и её составляющей, получившей своё название «философский пароход». Авторы приходят к выводу, что белая эмиграция, составившая значительную часть разделенного русского народа, не смотря на все разногласия и противоречия со своей советской частью, тем не менее, продолжала оставаться частью именно русского культурного сообщества. А та её часть, которая противопоставила себя, объединившись с германским государством в борьбе, как им казалось советской идеологией и властью, в конце концов, была отринута и красной частью российского народа, и его белой частью за рубежом, утратив в первую очередь не язык, а связь с народом.

Ключевые слова: революция, гражданская война, эмиграция, первая мировая война, вторая мировая война, советское государство

A. V. Sholokhov, A. Yu. Zuev, O. A. Kurilkin

BOLSHEVIK "CHIPS" OF THE "GREAT FOREST" OF THE RUSSIAN EMPIRE ON THE OTHER SIDE OF THE GREAT SOVIET LIGHT-FUTURE CONSTRUCTION FOR RUSSIA

Abstract. In the present article, the authors have made an analysis of such an ambiguous phenomenon in the history of the Russian state as white emigration and its component, which received its name "philosophical steamer". The authors come to the conclusion that the white emigration, which made up a significant part of the divided Russian people, despite all the differences and contradictions with its Soviet part, nevertheless, continued to be part of the Russian cultural community. And that part of it which opposed themselves, together with the German government in the struggle, as they thought the Soviet ideology and power, in the end, was cast out and the red part of the Russian people, and his white part abroad, having lost in the first place is not a language, but a connection with people.

Key words: revolution, civil war, emigration, world war I, world war II, Soviet state

Период русских революций 1917 года и последующей гражданской войны отдалён от настоящей нам современности почти вековой временной дистанцией. Но для многих наших соотечественников поколений старшего и среднего возрастов, не живших в ту эпоху, тем не менее, эти события прочувствованы ими как часть их настоящей жизни, поскольку в раннем детстве и в школьные годы они были участниками праздников, в том числе юбилейных дат и других событий, связанных с Великой Октябрьской социалистической революцией и Гражданской войной 1918 – 1922 г.г., в которых они участвовали во встречах с живыми ещё тогда участниками революции и гражданской войны. Это во многом способствовало включению этой части истории страны в структуру жизненного мира советских граждан. Тем более, этому психологическому восприятию способствовала интенсивная идеологическая пропаганда и влияние талантливых художественных произведений поэзии, кинематографа, живописи и др. видов искусства. Именно поэтому во многом для значительного числа людей, особенно старших возрастов, вековой интервал, разделяющий сегодня ту революцию, воспринимается как часть их жизненной истории. В отличие от событий Первой Мировой войны, в которой Россия участвовала не менее интенсивно, чем в революционных процессах, последовавших после неё, но которая для многих, если не для практических всех, действительно, рассматривается как историческое прошлое, а не прошлое своей жизни. В этой связи, следует обратить внимание на феномен исторической памяти поколений, прямо и контекстуально отмечаемый в своих исследованиях историками таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) [1, 2].

Рассмотренное нами обстоятельство актуализирует проблему оценки Великой Октябрьской социалистической революции и Гражданской войны и переноса её значения и смысловой положительной или отрицательной нагруженности на содержание социальной практики гражданами именно этого поколения, поскольку именно это поколение в настоящее время составляет основу правящих групп высших ступеней властной иерархии в государственном институте (впрочем, как и других институтах российского общества).

Кстати, примечательно отметить, что в первые годы становления советского государства (примерно около десяти лет) это событие в истории России определялся как октябрьский переворот, что практически дословно и обозначает слово «революция» (revolution *англ.* суц. - революция, переворот, восстание – прим. авторов). И, только потом, постепенно формировалось окончательное советское «каноническое» название этого события. События грандиозного не только в истории нашего российского социума, но и всемирного масштаба.

Тривиально утверждение, что только с высоты пройденных лет, десятков лет, а теперь и сотен можно более объективно оценить значение того или иного исторического события для судеб страны, имея в

виду те последующие изменения и их последствия, которое вызвало данное событие. Так и с Великой Октябрьской социалистической революцией.

Можно спорить (и многие продолжают спорить) о том, была ли она социалистической не по планам, а по результатам, то есть, был ли построен именно социализм как первая фаза строительства коммунизма именно в том смысле, в котором понимали его основоположники марксизма. Но то, что она была **великой** по масштабам протекания и по охвату социальных структур российского общества, по глубине влияния на ход их трансформации и дальнейшего развития страны по тому, какое воздействие она оказала на характер последующих социально-политических и экономических изменений, в так называемых развитых странах – это, несомненно. И это отмечают её политические и теоретические противники. Есть в целом положительные оценки, и есть в целом отрицательные. Есть сугубо отрицательные, и есть сугубо положительные. Оценивают все заинтересованные субъекты, и все в достаточной мере образованные люди, чтобы понять уровень значимости этого события.

Наше современное российское общество – это постсоветское общество. И отношение его граждан (особенно поколений старшего и среднего возрастов) к Великой Октябрьской социалистической революции в целом понятно и известно именно вследствие и существующего ещё достаточного уровня образования, и массового открытого обсуждения в средствах массовой информации.

Представляется интересным, исходя из многих аспектов, проанализировать отношение и оценку Великой Октябрьской социалистической революции с точки зрения так называемой «другой стороны». Такой стороной для советских граждан и нынешних российских постсоветских является российская белая эмиграция, то есть потерпевшая поражение в гражданской войне сторона. То есть та часть народа, вынужденно покинувшая родину и ставшая смотреть на неё с другой стороны в буквальном смысле слова.

Население Российской империи на 1914 год – около 165-167 млн. чел. В эмиграцию по итогам гражданской войны выехало около 3-х млн. чел. Ниже приводится таблица с данными о численности населения стран, сопоставимым с численностью послереволюционной российской эмиграции. И по социальному составу это представители практически всех слоёв населения. Большая часть – это те, кто активно боролся на стороне Белого движения и члены их семей.

Таблица 1.

Численность населения стран мира [3].

1.	Монголия	3 051 900
2.	Армения	3 031 670
3.	Албания	2 911 428
4.	Литва	2 830 582
5.	Ямайка	2 813 285
6.	Намибия	2 568 569
7.	Ботсвана	2 343 981
8.	Катар	2 338 085
9.	Лесото	2 185 159
10.	Гамбия	2 120 418
11.	Македония	2 083 308
12.	Словения	2 071 252
13.	Латвия	1 944 565
14.	Гвинея-Бисау	1 932 871
15.	Габон	1 801 232
16.	Бахрейн	1 418 895
17.	Тринидад и Тобаго	1 369 157
18.	Свазиленд	1 320 356
19.	Эстония	1 305 755
20.	Маврикий	1 281 353
21.	Тимор-Лешти	1 237 251

Но и после гражданской войны активно и принудительно выслались из России «классово враждебные элементы». Например, знаменитый «философский пароход». Изгнанию подлежали представители, прежде всего, творческой интеллигенции: учёные, философы, педагоги, врачи, поэты, писатели, деятели искусства. "Философский пароход" превратился в символ эмиграции интеллигенции. И это ещё самый гуманный вариант избавления от «буржуазии» как класса. В 1922 году, 29 сентября, пароход "Обербургомистр Хакен" (на фото ниже) отошел от Петроградского причала. 16 ноября в направлении к Германии отправилась "Пруссия" – ещё один "философский пароход". Эмиграция интеллигенции продолжилась. 9 сентября, когда из Одессы в Константинополь проследовало очередное судно. Из Севастополя был отправлен пароход "Жанна" 18 декабря. Кроме того, поездами выслались за рубеж: из Москвы – в Германию и Латвию, а также через Финляндию, Польшу и афганскую границу поезда отправлялись в другие страны. Уникальный груз вёз "философский пароход" 1922 года – славу нашей страны: философов и профессоров с мировым именем, труды которых считались в Европе и в мире вершиной научной и философской мысли; врачей, учителей, а также других представителей интеллигенции.

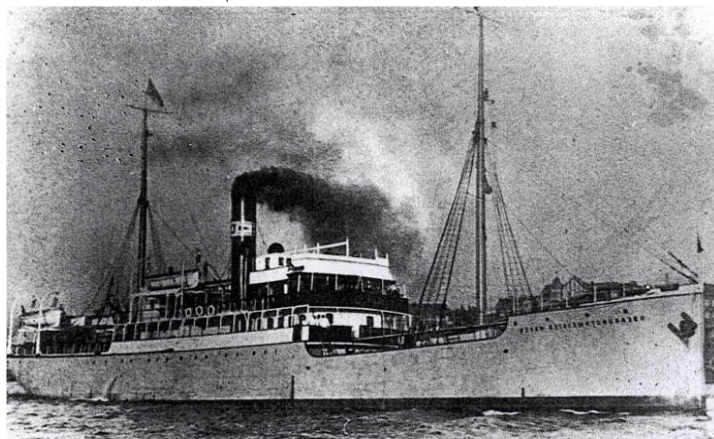


Рис. 1. Пароход "Обербургомистр Хакен"

По распоряжению главы советского правительства Ленина выслались они без суда и следствия, так как судить было не за что. Лев Троцкий писал, что интеллигенция была выслана потому, что не было повода её расстрелять, но невозможно было терпеть.

Как оценивали Октябрьскую революцию 1917 года российские люди, выехавшие в эмиграцию по численности примерно равной населению целых стран, и превосходя по численности население некоторых других стран?

Подавляющее большинство эмигрантов оценивали Октябрьскую революцию как катастрофу для России по тому результату, который Россия получила по окончании Первой Мировой войны как главная страна-участница, понесшая при этом самые тяжёлые потери и в людях и в ресурсах, и по результату окончания гражданской войны. И это не удивительно, а ожидаемо и понятно. Но вот в дальнейшем оценки Советского государства как главного следствия Октябрьской революции начинают претерпевать изменения в части российской эмиграции. Особенно сильное влияние на само начало переоценки у части эмиграции и появление в ней некоторых позитивных составляющих оказала Вторая Мировая война. Эта война разделила русскую эмиграцию. Более того, скорее здесь более точным будет термин – «расколола». Часть особенно непримиримой эмиграции, по сути, заняли ту же позицию, что и большевики в ходе участия России в Первой Мировой войне, заявившие, что они желают поражения российскому государству (и будут способствовать поражению России в войне), поскольку это простимулирует возникновение революционной ситуации в социуме и облегчит победу социалистической революции в стране. Непримиримая часть эмиграции также рассчитывали на поражение СССР в войне с нацистской Германией, а в его лице – большевиков как зла большего, чем фашизм и немецкие нацистские оккупанты. Ирония истории состояла в том, что Германия опять выступала союзником для противников теперь уже советского государства как продолжателя государственности России. Но в последнем случае вопрос стоял не о поражении и потерях России, а вопрос стоял о самой возможности сохранения российским обществом своей государственности и, более того, самом существовании русского и других этносов, составлявших советскую политическую общность – так называемый советский народ. То есть, несмотря на некоторую схожесть ситуации взаимодействия с врагами российского государства, в последнем случае непримиримая эмиграция, по сути, становилась пособником физического истребления своего же народа, не говоря уже об уничтожении государственности. То есть она выводила себя из состава самого народа.

Представители другой части российской белой эмиграции, продолжая быть непримиримыми противниками коммунистической идеи, встали в ряды борцов с нацизмом, и помогали СССР в войне. Первые стали сотрудничать и воевать вместе с нацистами против большевиков, а оказалось – против Родины. А вторые, поступившись личными и политическими соображениями воевать против нацистов, объективно помогая советскому государству, потому что именно это государство, защищало по факту Родину от внешнего врага.

Таким образом, оказав помощь в борьбе с внешним врагом, эта часть эмиграции невольно и какой-то мере вынужденно, но признала за советским государством представительство русской цивилизации перед другими культурами и государствами. Коллаборационисты потеряли всякие моральные и политические права и надежды на реванш и, в итоге исчезли, как некая самостоятельная политическая сила.

Продолжая не признавать оправданность и целесообразность Октябрьской революции, продолжая обвинять советское коммунистическое руководство в неоправданно завышенных жертвах народа и в войне, и в мирное время, русская эмиграция, не сотрудничавшая с нацистами, начинает признавать сам факт революции в качестве великого поворота в истории российского народа, который открыл дорогу российскому народу к великим достижениям. Это и космос, и атомная энергетика, и достаточно мощная промышленность, и наука мирового уровня, и значительные социальные достижения, прежде всего, в сфере образования и здравоохранения. Именно Великая Победа и социально-экономические и культурные достижения российского народа в рамках советской государственности позволили в отсутствие реальных альтернатив русской эмиграции и её потомкам признать за Советским государством ВОЗМОЖНОСТЬ представлять российский народ и его интересы. Такое вынужденное признание есть признание огромного значения Октябрьской революции. Мы не оцениваем эмоционально-психологический и правовой компоненты такого вынужденного признания, но сам факт такового, несомненно, следует зафиксировать. Это признание послужило в дальнейшем основанием признания русской эмиграцией новой российской государственности, которая в ходе своего учреждения заявила о правопреемственности в отношении СССР.

Русская белая эмиграция сыграла огромную роль в сохранении российским народом своей исторической памяти, во многом сохранив колоссальную интеллектуальную и художественную компоненту русской культуры, которая, несомненно, могла быть утраченной (и многое было, действительно, утрачено) в ходе революционного неистовства и просто банального разграбления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова, В.К. Формирование стереотипов исторического сознания советского человека в 1920-е годы // Вестник Российского нового университета. – 2009 – № 1 С.С. 64-71.
2. Зеленская, Т.В. Некоторые аспекты научного осмысления истории гражданской войны на Дону. В сборнике: Вектор развития (материалы международной научно-практической конференции). София: Изд-во «СОРОС». – 2016. С.С. 50-55.
3. Список из 194 стран по численность населения на 2018 - 2019 г.г. URL: <https://all-populations.com/ru/list-of-countries-by-population.html>. Режим доступа – свободный. Дата доступа – 15.04.2019 г.

Раздел IV. Философия и культурология

А.О. Епанчинцев, Н.М. Саенко, В.А. Тимофеев

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ ДОВЕРИЯ

Аннотация. В представленной статье авторы провели краткий социально-философский анализ одной из важнейших категорий социально-философского дискурса, а именно категории доверия. По мнению авторов, эта категория обладает огромным потенциалом использования как в сфере познания, так и в сфере социальной практики управления обществом.

Ключевые слова: доверие, вера, власть, общество, управление

A.O. Epanchintsev, N.M. Saenko, V.A. Timofeyenko

INSTRUMENTAL OPPORTUNITIES OF THE SOCIO-PHILOSOPHICAL CATEGORY OF TRUST

Abstract. In the present article, the authors conducted a brief socio-philosophical analysis of one of the most important categories of social and philosophical discourse, namely the category of trust. According to the authors, this category has great potential for use both in the field of cognition and in the sphere of social practice of social management.

Key words: trust, faith, power, society, management

Теоретическое содержание такой фундаментальной категории как "социального капитала" по мнению целого ряда социологов [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] детерминировано таким важнейшим социальным и социально-психологическим феноменом жизнедеятельности каждой отдельной личности и общества в целом как доверие. При этом если феномен межличностного доверия известен людям давно, и давно дискутируется, оспаривается, в его описание постоянно привносятся новые аспекта видения и понимания, то феномен доверия как социального явления проявленного как в обществе в целом, так и между отдельными достаточно большими социальными группами привлёк к себе внимание социальных исследователей относительно недавно по мере того, как они углублялись в тонкости структурных механизмов взаимодействия системных институционализированных системных элементов социума, каковыми выступают большие и средние социальные группы.

Можно только поражаться насколько этот феномен социально доверия практически тотально воздействует и на формирование социальной структуры социума, и на его текущее функционирование, и на его трендовую эволюцию. Это понимание инспирировало формирование неоднозначных, но представляющих определённое понимание со стороны социальных исследователей таких теоретических концептов как «овеществленное доверие», «институализированное доверие» [1, С.62].

Рассматривая репрезентованную нами в статье категорию «социального доверия», мы предполагаем естественным образом обратиться к рассмотрению понятия «вера», не только исходя из их семантического сходства, но и из определённого пересечения их содержания. В своё время Кант, рассматривая явление веры, определил, что вера есть явление гораздо более широкое, чем это было принято рассматривать ранее, увязывая её с феноменом религии, и тем самым сужая содержание понятия веры как гораздо более сложного явления, включающего в себя и явление религиозной веры.

Он определил веру как состояние разума, принимающего в качестве истины недоказанное или даже принципиально недоказуемое и более того, зачастую отвергающего само доказательство, даже если оно существует и может быть представлено. И действительно, если принять подобную точку зрения, то становится понятным, что религиозная вера, вера в зелёных инопланетных человечков и вера в коммунизм как духовные явления состояния разума принципиально не отличаются друг от друга.

Представляется, что исходя из необходимости исследования феномена «социального доверия», следует рассмотреть соотношения между явлениями веры и социального доверия.

Очевидно, что можно сразу выделить три принципиальных подхода. Первый предполагает их практически полное отождествление. Второй – их частичное пересечение и третий – включение. В первом случае доверять можно только на основе полной веры. Во втором случае полная вера – есть вариант доверительного отношения, а значит, можно верить, не доверяя. И можно доверять, не веря. Третий подход рассматривает веру как вид доверия или доверие как вид веры. Но всё это логические формализованные схемы. Нас же, как социальных исследователей, интересует фактическое положение дел их соотношения между собой.

Представляется, что исходя из прагматических соображений социального управления во имя социального согласия, можно говорить о социальной вере как содержании социального сознания больших социальных групп относительно существовании определённого состояния общества, его структуры и его процессах принимаемых большинством социальной группы в качестве истинного положения дел без обязательного удостоверения истинности таких представлений.

В этом случае мы полагаем близкими к позиции М. Бубера, который выделил “веру что” и “веру в”, поскольку “одна форма веры выражается в том, что я доверяю кому-либо, пусть даже у меня нет достаточного основания доверять этому человеку. Другая форма веры обнаруживается в том, что я, тоже без достаточного основания, признаю истинность чего-либо” [1, с.301].

При этом мы укажем на то обстоятельство, что вера – это явление присущее одному субъекту, которое может возникнуть и существовать относительно самостоятельно от другого социального субъекта.

А вот доверие, несомненно, базирующееся на вере или на знании (что существенно отличает его от веры) атрибутивно предполагает наличие другого социального субъекта, так или иначе, но взаимодействующего (влияющего фактом своего бытия) с субъектом доверия (в том числе к самому себе¹).

Ряд исследователей склонны интегрировать в феномен социального доверия такой фактор как цели социальной группы или, что более кажется точным, видение перспектив развития. Например, Т. Ямагиши указывает что «степень доверия – первичный фактор для долговременной взаимосвязи людей» [13, с 112]. Мы же склонны в большей мере разделять точку зрения М. Дойча, когда он говорит о взаимосвязи доверия и проблемы социальных выборов (социальных дилемм) [14, Р. 107]. Ведь выбор задает вероятность реализации перспективы, о которой мы говорили выше.

В этом отношении интересным представляет анализ проблем института образования через призму феномена доверия. Ведь приходя в институт образование в то или иное учебное заведение, родители и/или их дети доверяют данному учебному заведению, так как имеют определённые данные о социальной успешности ранее окончивших данное заведения выпускниках или о социальной успешности выпускников аналогичных или похожих учебных заведений. Институту образования, который включает учебные, заведения люди и социальные группы, по сути, верят, так как им приходится принять тезис о том, что институциональный комплекс учебных заведений данного общества в данном временном периоде качественно выполняет свою функцию, поскольку выбранное ими учебное заведение является по их неполным оценкам качественным. Другими словами, они формируют индуктивную оценку институту образования. И чем меньшим объёмом достоверной информации они обладают, тем более их оценка институту приобретает характер веры. Это в принципе можно сказать и о других социальных институтах [11, 12].

Отсюда вывод о том, что малообразованные и неинформированные социальные группы, не имеющие интереса к получению истины, не имеющие доступа к истинной полной и достаточной информации, управляются именно на основе веры. Вопрос только в выборе той веры, которая с точки зрения правящих групп будет более эффективной. Например, религиозная вера или вера в светлое будущее коммунизма, или вера в непреходящие ценности либеральной демократии.

И наоборот, образованные и хорошо информированные социальные группы, могут эффективно управляться только на основе доверия, фундаментом которой является знание об истине.

Отсюда важный вывод о том, что содержание учебных программ и структура института образования определяется тем, какие группы населения хотят иметь правящие группы в качестве объектов управления. Но, с другой стороны, это очень существенно характеризует и сами правящие группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубер, М. Два образа веры. - М., 1999. С.301.
2. Волкова, О. Н. Прозрачность, подотчетность и доверие в обществе // Вопросы экономики, 2015 № 2, с. 141
3. Гудков, Л. Доверие в России: смысл, функции, структура // Новое литературное обозрение, 2012 № 117, с. 249
4. Зинченко, В.П. Психология доверия. Самара, 1998. С. 89-90
5. Резниченко, Л. Недоверие: социология, психология и эсхатология // Русский журнал, 13.02.2001 – http://www.russ.ru/ist_sovr/20010213_rezn.html. Подробнее см.: Yamagishi Toshio, Cook K., Watable M. Uncertainty, trust and commitment formation in the US and Japan // American Journal of Sociology. 1998. V 104. . P. 165-194.
6. Сафонов, В.С. Особенности доверительного общения . Автореф. канд. психол. наук. М., 1977. С.14.
7. Скрипкина, Т.П. Методологический анализ проблемы доверия // Прикладная психология. 1998. №1. С. 50.
- 8 Скрипкина, Т.П. Доверие как социально-психологическое явление. Автореф. дисс. докт. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1998. С. 4
9. Скрипкина, Т.П. Методологический анализ проблемы доверия // Прикладная психология. 1998. №1. С. 80.
10. Скрипкина, Т.П. Доверие как социально-психологическое явление. С. 19.
11. Шолохов, А.В. Образование в системе реконструкции российского общества / А.В. Шолохов, М. В. Воронцова, Т. А. Дубровская. - Таганрог: Изд-во Ступина А. Н., 2009. -157 с.
12. Шолохов, А.В. Образовательное неравенство: социально-философский анализ. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ 2009. - 157 с.
- 13 Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсияновой. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. — 564 с.
13. M. Deutsch Distributive justice: A social psychological perspective. New Haven: Yale University Press, 1985.
14. Fukuyama F. Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N.Y., 1995. P. 26.

¹ Кстати, если говорить о наличии доверия субъекта к самому себе, то обращаясь к терминам марксизма, мы, по сути, о ведем речь классовом самосознании.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ВРЕМЯ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу индивидуального времени личности в структуре самосознания. Оно рассматривается как индивидуальное переживание в течение времени собственного духовного и физического изменения. Авторы акцентируют внимание на том, что психологическое время можно рассматривать как механизм, позволяющий измерять свой индивидуальный путь в целом и время жизни в частности. Рассматривается также влияние на индивидуальное время личности социального пространства.

Ключевые слова: личность, индивидуальное время, психологическое время, самосознание, время жизни, временная рефлексия, социальное пространство.

L. Intymakova

INDIVIDUAL TIME OF PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the psychological time of personality in the structure of self-consciousness. It is considered as an individual experience during the time of one's own spiritual and physical change. The authors emphasize that psychological time can be considered as a mechanism to measure one's individual path in general and one's life in particular. The influence on the psychological time of the personality of the social space is also considered.

Key words: personality, individual time, psychological time, self-consciousness, life time, time reflection, social space.

Проблема индивидуального времени в масштабе человеческой жизни получила теоретическое обоснование в работах П. Жане, Ш. Бюлер, К. Левина, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и ряда других исследователей. Серьезное внимание ученых привлекли также вопросы собственного времени личности, времени индивидуального бытия, во взаимосвязи его субъективных и объективных составляющих.

В последнее время интерес к данной проблеме неизменно растет. Так, Г. М. Андреева констатирует «расширение спектра социальных объектов как элементов социального мира. Теперь в него включаются : образ Я, образ Другого, образ Группы, образ Времени... образы других, не столь поддающихся классификации социальных явлений». [2, 153].

В современных исследованиях достаточно широко распространена идея «двойного содержания» практически любой модели культуры, включающего в качестве основных составляющих два основных образа – образ мира и образ человека. И в философии, и в сфере психологии индивидуальное время личности рассматривалось с точки зрения жизненного пути человека. К. А. Абульханова-Славская определяет его как «временную перспективу», практически идентично с «временной перспективой личности» К. Левина, А. А. Кроник характеризует его как концепцию времени личности в масштабах ее жизни и т.п. В частности, Г. М. Андреева констатирует, что «осознание времени своего существования – важное дополнение к осознанию собственной идентичности» [2, 162].

Радикальный переворот в понимании социального времени был осуществлен в трудах известных представителей западной философии Гуссерля, Бергсона, Кьеркегора, Хайдеггера, Дильтея, Сартра и других представителей экзистенциализма, феноменологии, философии жизни, которые перенесли акцент с существования человека во времени на существование времени в человеке как субъекте собственной жизнедеятельности. Первым глобальным открытием иррационализма в рассматриваемой сфере было четкое осознание отсутствия единой универсальной временной меры для рассмотрения процессов, протекающих в неживой природе, и для изучения течения социальных явлений и процессов, протекающих в общественной жизни. Эта проблема вызывает с тех пор неизменный интерес философов, психологов социологов, культурологов.

Человек, являясь частью природы, подчиняется всем закономерностям биологического времени. В то же время, очевидно, что решающую роль в формировании отношения человека как личности ко времени играют социальные детерминанты. К ним относятся как содержание, так и структура времени истории всего человечества в целом и каждого конкретного общества, в частности. Также это время различных социальных слоев и групп, к которым данная личность, так или иначе, относится, а также ее собственное индивидуальное время, на которое существенно влияют, кроме перечисленных факторов, уникальные особенности ее жизненного пути, в результате чего образуется сложная взаимосвязь событий прошлого, настоящего и будущего.

Было бы несправедливо утверждать, что собственным временем обладают только социальные объекты. Оно характерно также и для физических объектов, и для живых организмов, что доказано естествоиспытателями. Но индивидуальное время личности все же принципиально отлично от перечисленных форм соб-

ственного времени, поскольку оно не только представляет собой условие человеческой жизнедеятельности человека, но в то же время является и ее продуктом, внешним проявлением самореализации субъекта. Для индивидуального времени субъекта характерна собственная мера измерения, детерминированная его содержанием, и часто не совпадающая с внешним, «официальным» течением времени.

Современных ученых интересует специфика социального времени, а также основные временные закономерности исторического развития, процессы общественного и индивидуального бытия конкретного человека. Яркая выраженная динамика социальных процессов в современном мире вызывает постоянный рост интереса к этим процессам. Время перестало быть только физическим условием жизнедеятельности человека, оно начинает выступать и в качестве внутренне организующего фактора, который определяет для личности субъекта целостность процесса ее жизни, что в итоге обеспечивает как в ее деятельности, так и в ее сознании динамическое единство прошлого, настоящего и будущего.

Традиционная классическая наука рассматривала «временность» конкретного индивида через призму ограниченности возможностей его самореализации. Однако в постнеклассике исследование неограниченности времени в рамках развития человеческого общества в целом приводит к принципиально иным выводам. Дальнейшее развитие теории социального прогресса во многом определяется анализом социального времени в целом, а также различных его масштабов и уровней, в частности. В свою очередь, оптимальная реализация времени жизни является для личности условием преодоления собственной ограниченности.

Безусловно, наша индивидуальная жизнь в рамках нашего сознания не может быть ограничена исключительно рамками непосредственного существования. Она не может быть изолирована от исторического контекста, поэтому ее следует рассматривать, в том числе, и в историческом масштабе. Одним из основных условий формирования личностной концепции, а также условием непосредственных переживаний человеком времени является ситуация, в которой в область временных отношений включаются события, непосредственно не вовлеченные в процесс его жизнедеятельности, либо случившиеся еще до его рождения, либо те, которые будут происходить уже после его смерти.

Следовательно, собственное время личности является составным понятием. Оно, включает в себя, с одной стороны, как природные, так и социальные объективные временные отношения. С другой стороны, оно интегрирует в себе целый ряд субъективных моментов. Это и индивидуализированное отражение данных отношений в процессе восприятия изменений, сюда относятся также личные переживания отдельных свойств времени, очень сильно отличающиеся у разных людей — оценки последовательности и длительности одних и тех же событий, что также влияет на формирование целостного отношения человека ко времени его жизни.

Субъективные аспекты индивидуального времени личности исследуются как философами, так и психологами, в то время как экономисты и социологи традиционно больше внимания уделяют объективным социально-временным отношениям личности, ее бюджету времени, а в более широком масштабе «бюджету жизни». В итоге получается, что индивидуальное время личности можно рассматривать в двух аспектах. В психологическом аспекте оно представляет собой субъективное время, данное в переживании конкретного индивида. В то же время в наиболее общем значении оно является уже социальным, поскольку содержание человеческой психики представляет собой в значительной его части социальный опыт, освоенный в его (человека) практической деятельности. Поэтому, изучая индивидуальное время и его субъективные аспекты, в качестве одной из основных методологических функций следует рассматривать использование категории социального времени.

Для понимания сущности индивидуального времени личности необходимо также осмыслить ее психологическое время, поскольку первое реализуется в том числе через осмысление человеком своего психологического времени во взаимосвязи с временем эпохи, другими словами, социальным временем. В конечном итоге этот процесс формирует определенную концепцию времени, которая характерна для каждого человека. Личность мыслит о себе в своем самосознании в трех основных временных измерениях: в индивидуальном прошлом, в настоящем и будущем. Но она не может исключить себя из прошлого, настоящего и будущего собственной страны, этноса, и всего человечества в целом.

Уровень развития личности, смыслы и значения, которые она определяет по отношению к своему существованию, и обязанности, которые она возлагает на себя, во многом определяются степенью включенности личности в различные временные измерения. Последние классифицируются, соответственно, как в отношении вектора ее трансформации (прошлое, настоящее, будущее), так и по ширине охвата (собственное, относящееся к государству, этносу или всему человечеству).

Наиболее перспективной позицией для развития человека как личности и его бытия является его соотнесенность себя с миром в различных временных измерениях: прошлом, настоящем и будущем. Только в этом случае личность имеет возможность осознать ценность человеческого бытия в исторической перспективе, как в сегодняшнем дне, так и в будущем. Временная рефлексия существования всего человечества и своего уникального места в мире, индивидуальной направленности собственного жизненного пути дает личности возможность осознать ценность жизни, стремиться к утверждению бытия через любовь к людям, моральное отношение к ним [5, 194].

Одним из важнейших позитивных образований самосознания развивающейся личности является ее стремление соотнести себя нынешнего с самим собой, но в прошлом или будущем. В то же время у нее могут возникнуть и негативные образования, связанные с осознанием себя во времени. Их порождают, например, неспособность к усилиям воли, отсутствие желания развиваться, некритическое отношение к себе.

Для сформировавшейся личности психологическое время можно рассматривать как механизм, позволяющий измерять свой индивидуальный путь в целом и время жизни в частности. Безусловно, этот механизм не является исключительным, это, скорее, звено единой сложной системы, определяющей в конечном итоге, жизненную позицию личности, специфику ее ценностных ориентаций, картины мира, складывающейся в голове человека.

На их формирование большое влияние оказывает также историческое время его этноса и человечества в целом, которое влетает в индивидуальное психологическое время человека, в его самосознание [1, 71]. Отсутствие достаточно четко структурированного прошлого в самосознании человека, в равной степени, как и неопределенность жизненных перспектив, отрицательно влияют на внутренний статус личности, разрушая его. Такую же роль может сыграть и депривация ценностного отношения личности к ее прошлому, настоящему, будущему.

Таким образом, мы видим, что существуют определенные мысленные структуры, характеризующие психологическое время. Мы будем рассматривать психологическое время личности как индивидуальное переживание в течение времени собственного духовного и физического изменения, которое представлено в конкретном отрезке объективного времени жизни прошлым, настоящим и будущим. В то же время нельзя игнорировать временные влияния на личность культурных, этнических, социальных факторов.

Время и в сознании человека, и в его действиях приобретает конкретное психологическое содержание именно как элемент культуры, уровень развития которой детерминирует господствующую в данном обществе концепцию времени. Так или иначе, временные представления личности всегда определены той культурой, в которой он действует и к которой относится в силу происхождения. У человека отсутствует врожденное чувство времени. Соответственно, чтобы осознать специфику концептуального осмысления и особенности переживания времени представителем конкретной культурно-исторической эпохи, важно исследовать понимание времени в рамках данной эпохи.

Специфика и формы отражения личностью временных отношений в масштабе жизни с достаточной степенью очевидности объясняются причинно-целевой концепцией психологического времени, согласно которой представления человека о времени определяются во многом его представлениями о способах и характере детерминации одних значимых для человека жизненных событий другими.

Очевидно, что психологическое время личности не может сформироваться без прошлого, настоящего и будущего народа, к которому она принадлежит, страны и даже всего человечества. Их временной объем в большой степени зависит от того, в какой мере данная личность может вместить в собственном индивидуальном сознании свою национальную, конфессиональную, а также общечеловеческую культуру.

Следовательно, тесно взаимосвязаны между собой все три масштаба психологического времени – исторический, биографический и ситуативный. Индивидуальная концепция времени формируется, опираясь на осознание временной структуры жизни. Содержание жизни человека во многом формируется в результате определенных, наиболее значимых для данной личности событий, сопровождавшихся специфическими формами переживания времени. Эти ситуации становятся вехами на жизненном пути человека, осознаются как жизненно важные события. Взаимосвязь между этими событиями определяет отношения принадлежности к прошлому, настоящему и будущему конкретного индивида, а также осознание им последовательности и длительности событий.

С другой стороны, концепцию времени личности формирует и сопоставление своей жизни с событиями исторического масштаба и с историческим процессом в целом, включение ее в цепь событий исторического процесса, что влечет за собой формирование специфических форм ситуативных переживаний времени.

Традиционный общетеоретический взгляд на изучение механизмов восприятия и осознания личностью времени предполагает подход, базирующийся на убеждении, что специфика психического отражения человеком времени, его продолжительности и скорости, определяется в первую очередь интенсивностью процессов, протекающих в нем и вокруг него, с его участием и без него. К ним относят не только действия и поступки индивида, не только его мысли и чувства, но и различные события, протекающие во внешней среде, как природной, так и социальной.

Однако в рамках такой событийной концепции в ее классическом виде не могут быть решены многие основополагающие проблемы индивидуального времени, такие, как субъективная обратимость течения времени, выявление содержания и границ психологического настоящего личности, ряд проблем взаимосвязи прошлого и будущего и другие.

Известно, что культура является динамичной в своей истории. Поэтому ее настоящее может осуществляться как через различные трансформации прошлого, так и через будущее (планирование, прогнозирование). Подобно этому психологическое время личности также достаточно динамично. Его модификации

зависят от значимых для человека событий и обстоятельств. Таким образом, настоящее способно трансформировать интерпретации прошлого и будущего, видоизменяя их прежние образы.

Сущностные преобразования, происходящие в процессе развития социума, порождаемые темпами и результатами технического прогресса, дают толчок к разрыву с обычаями и традициями и, в конечном итоге, ведут к отчужденному отношению к прошлому. В то же время положительным следствием стремления добиться признания общества является совесть, то нравственное чувство, которое, как правило, суммируется в житейских отношениях между людьми в смыслах и значениях долженствования.

Рефлексия собственного индивидуального пути в контексте общего исторического процесса позволяет личности ощутить процесс движения ее индивидуальной, уникальной жизни в рамках всемирной человеческой истории, осознанием ценности человеческой жизни и незначительности сиюминутных проходящих побуждений. Этот процесс, в конечном итоге, помогает личности осознать необходимость морального отношения к людям [6, 71].

Происходит процесс интериоризации развивающейся личностью чувства долга как одного из высших достижений духовной культуры человечества. Он осуществляется и благодаря внешним обстоятельствам, и через потребность самой личности в признании. Реализация этой потребности развивает в человеке навыки общения, его активность и другие социальные качества личности.

Серьезное влияние на психологическое время личности оказывает его социальное пространство. Его обычно характеризуют как систему условий бытия и развития личности, вводящие его психологически в сферу прав и обязанностей. К таким условиям принято относить:

- стиль общения и его содержание в контексте культуры, к которой принадлежит данная личность;
- субъективное отношение данной личности к истории своего народа, а также к культуре как исторически обусловленному, целостному явлению;
- обстоятельства жизни конкретного человека.

В частности, по мнению Л.Г. Интымаковой, «Будучи вынужденными переселенцами, люди чаще всего испытывают нетипичные сложности аккультурации, в частности, связанные с тем, что мигрируют сразу большие группы, и на новой для человека территории он частично сохраняет старую этнокультурную среду» [3, 35].

Таким образом, структура самосознания личности представляет собой систему устойчивых связей ее основных элементов, которые обеспечивают на каждом этапе развития истории человеческого общества ее тождественность и целостность. Структура самосознания формируется как во временном, так и в социальном пространстве.

Фундаментальной содержательной единицей анализа структуры самосознания являются ценностные ориентации личности. Они начинают формироваться на ранних этапах онтогенеза и постепенно наполняют ее основные звенья.

Безусловно, степень концептуального осмысления времени во многом определяется содержанием и структурой духовного мира личности, а также уровнем ее развития в целом. Именно поэтому так существенно отличаются друг от друга концепции времени детей и пожилых людей, а также жителей различных стран, представителей разных культур, исторических эпох, сословий и других социальных общностей.

Даже далекие от науки люди замечали, что мы ощущаем субъективно время очень индивидуально. Для кого-то небольшие интервалы времени субъективно становятся огромными, а для других людей это же время сжимается до секунд. Ученые пришли к выводу, что это явление можно объяснить существованием достаточно устойчивых индивидуально-психологических единиц отсчета времени. Часть из них даже использует термин «индивидуальная минута» как синоним индивидуального эталона времени личности. Его рассматривают как относительно устойчивую величину времени, которая характерна для каждой конкретной личности и которая отражает уникальные особенности отсчета ею временной длительности.

Большую роль в субъективном восприятии времени играют различные виды деятельности личности и ее психические состояния. Так, психологи выявили связь между субъективной длительностью времени и характером деятельности испытуемых, а также их отношением к этой деятельности, уровнем мотивации и эмоциональным состоянием. Также у отдельных людей существенно отличается ощущение длительности прожитой жизни или прохождения ее отдельных этапов. Общеизвестно, например, распространенное в бытовом сознании мнение, что время с увеличением возраста человека движется быстрее.

Содержательная сторона самосознания находится в перманентном процессе развития. Звенья его структуры достаточно стабильны. В то же время их содержательное наполнение во многом зависит от большого количества внешних, привходящих, и имманентных факторов, в частности, от внутренней позиции самого человека, а также от условий и предпосылок развития личности.

Следовательно, психологическое время личности представляет собой такое звено самосознания личности, которое может позволить ей стараться в достаточной степени объективно квалифицировать собственные притязания в различных областях ее жизнедеятельности, а также достаточно адекватно оценивать собственный индивидуальный путь во времени. Поэтому построение субъективной картины жизненного пути в самосознании развивающегося человека является весьма важным процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетов, Р.Г., Зими́на, С.В. Индивидуальное время личности. Исторические, философские, медицинские аспекты. М.: Медицинское информационное агентство, 2013. –200 с.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. –288 с.
3. Ингымакова, Л.Г. Формирование ценностных ориентаций личности как способ воспитания толерантной личности в поликультурном социуме // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2018. № 2. –С. 35-39.
4. Кроник, А.А., Головаха, Е. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. –209 с.
5. Серенкова, В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. –С. 192-204.
6. Чудновский, В.Э. Жизненное пространство личности как психологический феномен. Сборник научных статей. Психология смысла жизни: методологические, теоретические, прикладные проблемы. Сб. науч. ст., Гродно: Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2014. –С. 3-33.

Г.В. Михалева

ИСТОРИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ (1992-2010)*

Аннотация. В статье рассматривается история межэтнической толерантности в англоязычных странах, а также причины распространения нетерпимости, расовой дискриминации в современной Европе и Америке, которые часто приводят к мигрантофобии и сепаратизму, угрожая стабильности и спокойствию англоязычных стран. Автор статьи приходит к выводу, что эти проблемы во многом обусловлены культурно-историческими и социально-экономическими причинами развития.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, расовая дискриминация, мультикультурализм, интеграция, транснациональная иммиграция, англоязычные страны, культурный плюрализм, ксенофобия, мигрантофобия.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00030 «Отражение проблемы межэтнической толерантности студенческой молодежи в российском и англоязычном медиаобразовании постсоветского периода (1992-2020)», выполняемого в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – кандидат педагогических наук, доцент И.В. Чельшева.*

G.V. Mihaleva

HISTORY OF INTERETHNIC TOLERANCE IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES (1992-2010)

Abstract. The article examines the history of interethnic tolerance in English-speaking countries as well as the causes of intolerance and racial discrimination in contemporary Europe and America, which often lead to migrant-phobia and separatism thus threatening the stability and tranquility of English-speaking countries. The author of the article comes to the conclusion that these problems are largely due to cultural, historical and socio-economic reasons.

Key words: interethnic tolerance, racial discrimination, multiculturalism, integration, transnational immigration, English-speaking countries, cultural pluralism, xenophobia, migrant-phobia.

В современной научной литературе существует большое количество определений и толкований понятия «толерантность» или «терпимость». В настоящей статье оба термина используются как синонимы. На наш взгляд, наиболее полное и точное определение было разработано и сформулировано ЮНЕСКО в 1995 в ст. 1 «Декларации принципов терпимости»:

1.1 Терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Терпимость – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2 Терпимость – это не уступка, снисхождение или потворство. Терпимость – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, терпимость должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

1.3 Терпимость – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Терпимость – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека.

1.4 Проявление терпимости, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает 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. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [4]. Данная декларация определила вектор движения европейских стран в сторону межкультурной терпимости и межэтнической толерантности.

Впервые термин «толерантность» (*англ.* tolerance) был упомянут в документах ООН в ст. 26 «Всеобщей декларации прав человека» 1948 г.: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, *терпимости* и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира» [3].

Хотя «Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений» была принята еще в 1981 г. Генеральной Ассамблеей ООН, лишь с окончанием «холодной войны» Генеральная Ассамблея приняла «Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам» 1992 года. «Опыт многих стран показал, что именно отсутствие в государствах базы для защиты прав меньшинств или активное поощрение органами власти нетерпимости по отношению к группам меньшинств приводит к возникновению конфликтных ситуаций. При этом рост напряженности, связанной с проблемами национальных и прочих меньшинств, обычно связан с разочарованием действиями государственных органов власти. В то же время подавляющее число вооруженных конфликтов в современном мире являются внутренними и часто имеют этнический компонент. При этом именно этнические конфликты отличаются иррациональностью и поэтому сложнее поддаются разрешению» [2, 42].

Позже в 1995 году была ратифицирована «Рамочная конвенция Совета Европы о защите национальных меньшинств», которая призвала в ст. 6 поощрять дух «дух терпимости и диалог между культурами», а также принимать «эффективные меры по содействию взаимному уважению, взаимопониманию и сотрудничеству между всеми лицами, независимо от их этнической, культурной, языковой или религиозной принадлежности, особенно в области образования, культуры и средств информации» [8]. При этом «создание обстановки терпимости и диалога» считалось необходимым, чтобы культурное разнообразие стало в обществе источником и фактором взаимного культурного обогащения, а не его социального раскола.

Отсюда многочисленные последующие инициативы ООН и ЮНЕСКО по предотвращению ксенофобии и межнациональной нетерпимости были направлены на поддержку этнокультурного многообразия (мультикультурализм), которое рассматривалось как движущая сила полноценной интеллектуальной, эмоциональной, моральной и духовной жизни европейских стран.

В то же время, подразумевалось, что признание феномена культурного разнообразия будет поддерживаться современными масс-медиа и инфокоммуникационными технологиями, тем самым способствуя развитию диалогу культур, росту межэтнического уважения и взаимопонимания. Так, в 2001 году ЮНЕСКО приняла Всеобщую «Декларацию о культурном разнообразии», а в декабре 2002 года Генеральная Ассамблея ООН в своей резолюции 57/249 провозгласила 21 мая Всемирным днем культурного разнообразия во имя диалога и развития. В «Конвенции об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения» от 20 октября 2005 года провозглашены базовые цели: 1) поддержка устойчивых систем управления в области культуры; 2) достижение равноценного потока товаров и услуг в области культуры и повышение мобильности специалистов в этой сфере; 3) интеграция элементов культуры в меры по достижению целей в области устойчивого развития; 4) защита прав и основных свобод человека.

Несмотря на такое количество усилий по формированию межкультурной толерантности и межэтнической терпимости, фактическая реализация недискриминационного сосуществования граждан в европейском обществе пока остается недостижимой целью в силу определенных социокультурных противоречий и мигрантофобии (ксенофобии) местного населения: «В ряде европейских стран негативное отношение значительной части местного населения к иммигрантам наряду с проявлениями ксенофобии, расизма и правого экстремизма еще больше обостряет социальные противоречия. Обращение части иммигрантов в Европе к радикальным идеям зачастую вызвано протестом, ответом на несостоявшуюся интеграцию (или напрасную, по их мнению, ассимиляцию), а создающиеся политические движения являются попыткой решения этих проблем радикальными средствами» [2, 45].

Приятным исключением в этом смысле можно считать, прежде всего, **Канаду**, которая демонстрирует многолетний положительный опыт применения различных социальных программ, «основанных на принципе адаптации иммигрантов и развитии общей гражданской идентичности с сохранением традиционных идентичностей. В Канаде в силу особенностей политической истории сформировалась установка на «инклюзивный культурный плюрализм» как на механизм сохранения целостности политического сообщества» [3, 110].

Транснациональная иммиграция всегда официально признавалась в качестве основной движущей силы экономического и культурного развития в Канаде. Исторически сложившийся этнолингвистический и этнокультурный дуализм социального дискурса в Канаде обусловил специфику социополитической культуры в этой стране и установку на бикультурализм. «Наиболее яркая и специфичная черта канадского общества – это его этнокультурная мозаичность, выраженная в том, что ни одна этническая группа канадцев не составляет большинства населения страны в целом. Канада – это страна меньшинств, связанных общенациональной идеей, этнокультурных групп, большинство членов каждой из которых считает себя канадцами и одновременно с гордостью подчеркивает свою принадлежность к данной этнической группе, не выказывая сознательного стремления к ассимиляции с какой-либо другой группой. Это мнение подтверждается «полевыми» исследованиями – опросами представителей этнических групп, проведенными автором в 1995-1998 годах в различных городах и поселках провинций Квебек, Онтарио, Саскачеван, Манитоба и Нью-Брансуик (около 300 респондентов)» [10].

Современная канадская государственная политика нацелена на продвижение мультикультурализма, что проявляется в финансировании многоязычной «межэтнической» прессы и школ, в которых разрешено преподавание на языках этнических групп; в поддержке этнических организаций и проведении этнических культурных мероприятий и пр. В 1997 г. Мировая комиссия ЮНЕСКО по культуре и развитию высоко оценила канадский вклад в решение расовых и этнических противоречий, проблем социального равенства в национальном строительстве, и назвала канадский подход примером или моделью для других стран.

Государственная политика национальной интеграции в Канаде на основе межэтнической толерантности развивалась эволюционно. Массовый наплыв иммигрантов из стран третьего мира в 1960-х гг. неминуемо привел к либерализации канадской иммиграционной политики и обусловил постепенный переход от идеологии бикультурализма к мультикультурализму в 1970-х гг.: «Иммиграционный характер Канады и специфика политической истории этой страны привели к тому, что представления о национальной идентичности сформировались только во второй половине XX в. в качестве реакции на рост сепаратизма в Квебеке, а также совпали с необходимостью проведения максимально гибкой политики в отношении интеграции иммигрантов. Необходимость интегрирования исторических и иммигрантских этнокультурных меньшинств определила обращение канадского государства к идее мультикультурализма» [5, 126]. Таким образом, межэтнический бикультурализм впоследствии трансформировался в межэтнический и межкультурный плюрализм, который по сей день является основой сохранения политической целостности государственной модели Канады.

Во многих ведущих европейских странах действует примат гражданства над остальными формами идентичности, выражающийся в игнорировании этнической и религиозной самоидентификации иммигрантов. Это объясняется стремлением с одной стороны, избежать социального расслоения и обособления, а, с другой стороны, желанием достичь максимального социального единения на основе социокультурной и экономической ассимиляции иммигрантов, которая на практике не всегда оказывается полной. Но в **Великобритании** изначально действовала «плюралистическая модель» национальной интеграции, то есть британская идентичность не навязывалась всем гражданам, и для этого в 1985 году даже ввели новый особый термин «многокультурный уклад» (*англ.* cultural diversity). Иначе говоря, государство признало существование многочисленных этнических групп и диаспор и их право на сохранение их культурного наследия и традиций, а также возможность отстаивать свои права на национальном уровне.

Исследования национальной специфики интеграции в Великобритании в послевоенный период в условиях возрастающих иммиграционных потоков, в британском обществе господствует принцип «сегрегированного культурного плюрализма»: этнокультурные меньшинства участвуют в политической жизни в качестве групп или диаспор» [5, 110]. Отсюда, например, в Соединенном Королевстве никогда не запрещалось создание гражданами общественных организаций по этнокультурному признаку. В 1991 г. в Великобритании в анкетах по переписи населения впервые появился вопрос об этнической идентичности. С другой стороны, «культурное многообразие допускается при условии, если оно не вступает в конфликт и не оспаривает традиционные британские ценности» [5, 121].

Исторически первый британский закон о расовых отношениях был принят в 1965 году, но только в 1976 году он был расширен, чтобы включить как прямую, так и косвенную дискриминацию, а также средства правовой защиты от нарушений, связанных с межэтнической интолерантностью. Хотя закон 1976 года позволял принимать позитивные меры, такие как предоставление услуг для удовлетворения потребностей определенных групп (например, беженцев), он был усилен в «Законе о поправках к расовым отношениям» 2010 года. Измененный закон применялся к государственным органам, включая правительственные структуры, школы, университеты и полицию, и вменял им в обязанность содействовать расовому равенству. Этот закон – результат четырнадцатилетней кампании, проводившейся специалистами в вопросах равенства и правозащитными организациями. Этот закон распространяется на Великобританию (Англию, Уэльс и Шотландию), но не на Северную Ирландию, которая имеет собственные развитые полномочия в этих вопросах.

Согласно этому закону государственные органы обязаны должным образом учитывать необходимость ликвидации незаконной расовой дискриминации и поощрять равенство возможностей и

помогать устанавливать добропорядочные отношения между людьми разных расовых и этнических групп. Таким образом, закон выходит за рамки антидискриминационных инициатив и включает более активные или позитивные меры.

В отличие от Канады, этнолингвистическая практика создания и поддержки школ для разных этнических групп или общин с преподаванием на языке этнических меньшинств не получила широкого распространения. Например, афро-карибские и мусульманские школы в Великобритании, которые первоначально были созданы как независимые школы в 1970-х и 1980-х гг., не занимались проблемой образования на родном языке.

Школьная система в Великобритании была преимущественно одноязычная и монокультурная. Хотя на современном этапе развития альтернативные школы существуют, но они получают минимальную (если вообще получают) государственную финансовую поддержку. Большинство таких школ, которые создавались этническими диаспорами на основе языка, культуры или религии, появлялись, преимущественно, в связи с фактической неспособностью основной системы образования удовлетворить потребности этнического меньшинства детей и их сообщества. Например, консервативное правительство под руководством премьер-министра Маргарет Тэтчер использовало успехи китайских общинных школ, чтобы доказать, что этнические меньшинства были якобы более обеспечены «сами по себе», что сократило и без того ограниченное финансирование местных бюджетов органов образования, выделяемое на двуязычное обучение. Местные власти по-прежнему предусматривают некоторые ассигнования для учителей в двуязычных классах, но они рассматриваются как инструмент для развития способности учащихся к изучению английского языка, а не как важная часть сохранения и поддержания родного языка этнических групп. Другими словами, политические меры были направлены преимущественно на улучшение академических достижений учащихся из числа этнических меньшинств в рамках существующей школьной системы, а не на внедрение дополнительных или альтернативных программ. При этом создание и функционирование учреждений дополнительного образования по поддержке родного языка и культуры этнических меньшинств рассматривается как проблема исключительно конкретного этнического сообщества.

С другой стороны, риторика, связанная с многокультурным образованием в британском обществе, присутствует с 1970-х гг., но в 1981 году в отчете Комитета по внутренним делам было установлено, что усилия по удовлетворению потребностей учащихся из числа этнических меньшинств в образовании по-прежнему весьма ограничены. Национальный совет по учебным программам, который был создан в результате принятия «Закона о реформе образования 1988 года», рекомендовал развивать поликультурное и гражданское образование в рамках более широкой учебной программы. К началу 1990-х гг. большинство школ включили мультикультурализм в свои учебные программы. В 1997 году новое правительство лейбористов создало в департаменте образования подразделение, занимающееся вопросами образования этнических меньшинств.

В начале 2000-х гг. ответственность за обеспечение образования и разработку учебных программ по-прежнему возлагалась на местные органы власти. При этом Департамент по делам детей, школ и семей, созданный в 2007 году, предлагал им руководствоваться «Планом для детей: построение светлого будущего» (*англ.* The Children's Plan: Building Brighter Futures, 2005-2010), и среди прочего, возлагал на школы обязанность содействовать сплоченности общества в дополнение к признанию этнического разнообразия, соблюдению прав человека и поддержанию социальной справедливости. Учебный план должен был включать обучение ключевым концепциям идентичности и разнообразия и поощрять изучение того, что значит быть гражданином в современной Великобритании. Термин «мультикультурализм», как правило, широко не использовался в политических документах, чаще встречался термин «интеграция». При этом в учебном плане мультикультурализму, антирасизму и социальной адаптации этнических меньшинств не уделялось достаточного внимания.

В 2001 году серия инцидентов в Великобритании на расовой почве в Олдеме, Бернли и Брэдфорде привела к созданию по инициативе правительства рабочей группы по анализу сплоченности британского общества. Это в сочетании с терактами в Лондоне 7 июля 2005 года способствовало формированию социополитического дискурса, ориентированного в первую очередь на этнические общины. В 2005 году британское правительство запустило программу «Улучшение возможностей, укрепление общества» (*англ.* Improving Opportunity, Strengthening Society, 2005-2009) – стратегию повышения расового равенства и укрепления сплоченности британского общества, способствующую людям разного этнического происхождения находить общий язык друг с другом в своем регионе. В 2009 году британское правительство объявило о новой стратегии под названием «Борьба с расовым неравенством» (*англ.* Tackling Race Inequalities).

Вплоть до 1980-х годов в британских средствах массовой информации мало внимания уделялось этнической представленности, и отчасти в ответ на это критику было предпринято несколько инициатив. Они были сосредоточены главным образом на расширении занятости этнических меньшинств в секторе СМИ. В отчете Комиссии по расовому равенству за 1983 год, озаглавленном «Вещание этнических меньшинств» (*англ.* Ethnic Minority Broadcasting), указывалось, что сети поощрялись к более серьезному отношению к медиа-контенту, с тем, чтобы помочь отразить многорасовое британское общество. В этот

период выросло число средств массовой информации, принадлежащих к этническим меньшинствам. В настоящее время «Закон о средствах связи» (*англ.* Communications Act 2003) уполномочивает британское Управление по телекоммуникациям (OFCOM) учитывать различные интересы людей в разных частях Соединенного Королевства, различных этнических общин в Соединенном Королевстве и лиц, проживающих в сельских и в городских районах. В связи с этим Британское Управление по телекоммуникациям проводит исследования по изучению медийной грамотности и медиапотребления представителями разных этнических групп населения.

Кроме того, Би-Би-Си в числе своих задач также видит представление и отражение различных групп населения, включая этнические и религиозные общины. Корпорация стремится продемонстрировать программы, представляющие полиэтническую мозаику Великобритании и исследовать этнические, культурные, религиозные и нерелигиозные группы, чтобы помочь обществу понять их обычаи, убеждения и проблемы. Это предполагает использование голосов и лиц представителей различных региональных и этнических групп и сообществ.

Финансирование организаций различных этнических групп в Великобритании началось в середине 1980-х годов, когда Совет по искусству (*англ.* Arts Council) Великобритании обратил внимание на этнические общины как на потенциальных бенефициаров своих ресурсов. Хотя эти возможности постепенно уменьшались в 1990-х гг., в 1992 году вступила в силу правительственная «Программа грантов для представителей этнических меньшинств» (*англ.* Ethnic Minority Grant Program), предлагающая финансирование этническим группам для поддержки проектов добровольного сектора в Англии и Уэльсе; аналогичная программа была также создана в Шотландии.

Комиссия по вопросам единства и расового равенства (*англ.* Commission for Racial Equality) также в свое время предоставляла финансирование этнокультурным группам, но финансирование было приостановлено после ее реорганизации в 2007 году. Ей на смену пришла Комиссия по вопросам равенства и прав человека (*англ.* Equality and Human Rights Commission), которая сосредоточилась на соблюдении законодательства по вопросам равенства, вместо финансирования и поддержки этнокультурных групп.

В 2009 году британское правительство создало двухлетнюю программу под названием «Фонд борьбы с расовым неравенством» (*англ.* Tackling Race Inequalities Fund, 2009-2010), которая предоставляла гранты организациям, соответствующим предъявляемым критериям, способствующим расширению расового равенства и устранению расовых противоречий и конфликтов. Кроме того, в эти годы действовали гранты для школ и местных органов власти, занимающихся стратегиями по сглаживанию различий между учащимися из числа этнических меньшинств и учащимися, не принадлежащих к этническому меньшинству.

В США до 1960-х гг. концепция национальной интеграции на основе последовательной ассимиляции иммигрантов зачастую расходилась с политической практикой. Например, афроамериканцы изначально были исключены из национальной политики.

Противоречие между широко декларируемым расовым равенством и негласной дискриминацией в англоязычных странах часто приводило к вспышкам массового социального протеста, особенно в США. Ярким примером могут служить известные печальные события в Цинциннати (2001 г.), Фергюсоне (2014 г.) или Балтиморе (2015 г.): чрезмерная и неоправданная жестокость и безнаказанность полицейских вызвала широкую волну негодования среди цветного населения страны. Эти события показали, что Америка далека от расового равенства, несмотря на титанические усилия государства по пресечению и искоренению любых проявлений межэтнической нетерпимости.

Поэтому вполне ожидаемо и закономерно, что острая социальная тематика дискриминации и нарушения прав на почве межэтнической интолерантности все чаще находила отражение в американском киноискусстве 2000-х гг.: в их числе такие нашумевшие картины как «Столкновение» (*англ.* Crash, 2004), «Прислуга» (*англ.* The Help, 2011), «12 лет рабства» (*англ.* 12 Years a Slave, 2013), «Народ против О. Джея Симпсона» из криминального сериала «Американская история преступлений» (*англ.* American Crime Story, 2016). Данные киноленты повествуют о негласном расизме и непримиримых социальных конфликтах в современной Америке, о расовых стереотипах и спекуляциях общественным мнением.

Печальный исторический опыт рабства и как следствие, – «черно-белый» расизм, опыт сегрегации афроамериканцев, официальная доктрина иммиграционного государства – все это особенности эволюции проблемы межэтнической толерантности в США. Принятие иммигрантов различного этнокультурного и этнолингвистического происхождения сформировало гражданскую и политическую культуру в Америке. Несмотря на широкую популяризацию до 1960-х гг. пресловутой концепции «плавильного котла», «практическая интеграция постоянно прибывающих иммигрантов проходила в условиях политики культурного невмешательства. Культурное многообразие общества фактически не вытеснялось в приватную сферу и находило выражение в публичной сфере, например, на уровне профессиональных ассоциаций. В американском обществе процессы культурной ассимиляции ограничились языковой гомогенизацией по вполне прагматическим причинам» [5, 122].

Движение за гражданские права чернокожих в США (*англ.* Civil Rights Movement) против расовой дискриминации в 1950-е–1960-е гг. оказало значительное влияние на либерализацию иммиграционной политики в США. Кроме того, это движение привело в конечном счете к созданию правовых норм, позво-

ляющих иммигрантам различного этнокультурного происхождения добиваться публичного признания своих прав. Сразу после принятия «Закона о гражданских правах» в 1964 г. был принят «Закон об иммиграции», устранивший систему квот для иммигрантов по национальному и расовому признаку.

Во второй половине XX в. радикальная либерализация иммиграционной политики в США привела к резкому увеличению этнокультурного многообразия граждан и вместо термина «плавильный котел» для описания состояния американского общества стали использоваться другие метафоры: «салатница» или «симфония». Хотя в последние десятилетия социологи наблюдают явные признаки некоторой добровольной сегрегации американского общества на уровне повседневного взаимодействия, особенно это характерно для урбанизированных районов: в школьных столовых иммигранты второго и третьего поколений предпочитают общаться со сверстниками аналогичного этнокультурного происхождения; в школах появляются ассоциации для афроамериканцев, детей иммигрантов из Латинской Америки и стран Азии. «Можно утверждать, что происходит balkанизация населения – возникновение конфликтующих в политическом отношении этнокультурных групп, борющихся за признание в рамках юрисдикции штата законов, благоприятствующих их интеграции, например, на Майами общественно-политическое напряжение наблюдается между испаноязычным сообществом и афроамериканцами. Этот феномен возникает в результате геттоизации, а также как следствие растущего желания иммигрантов репрезентировать себя в этнической и расовой перспективе» [5, 124].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов, С. В., Розанова, М. С. Идентичности в эпоху глобальных миграций. СПб.: ДЕАН, 2010. – 272 с.
2. Атнашев, В.Р. Проблемы формирования толерантности в современной Европе: международно-правовой аспект // Управленческое консультирование. – 2015. – № 6. – С. 40 – 49.
3. Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.) – URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/10135532/chapter/b85c6044848ffa2ebfd52ef8bc0bee5e/> (дата обращения: 20.04.2019).
4. Декларация принципов терпимости ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата обращения: 20.04.2019).
5. Зайка, К.В. Модели национальной интеграции в Германии, Франции, Великобритании, США и Канаде в послевоенный период в условиях возрастающих иммиграционных потоков // Сравнительная политика. – 2014. – № 3(17). – С. 109 – 127.
6. Калмыкова, А. Участие ООН в развитии международного сотрудничества по борьбе с ксенофобией и расизмом // Закон и жизнь. – 2013. – № 10/3. – С. 80 – 83.
7. Матвеевко, В. В. Модели культурной адаптации иммигрантов в многокультурной среде: Автореф. дисс. ... канд. культ. наук. – М., 2011. – 24 с.
8. Рамочная Конвенция о защите национальных меньшинств ETS N 157 (Страсбург, 1 февраля 1995 г.) – URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540487/> (дата обращения: 20.04.2019).
9. Сапего, Г.П. Иммигранты в Западной Европе // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. – № 9. – С. 50 – 58.
10. Черкасов, А. Этнокультурная мозаика и межэтнические отношения в Канаде / Дорион А., Черкасов А. Канадско-российский энциклопедический словарь. 11.09.2001. URL: <http://www.niworld.ru/Statei/cherkasov/n1.htm> (дата обращения: 20.04.2019).
11. Peach C. Does Britain Have Ghettos? // Transactions of the Institute of British Geographers, New Series. – 1996. – Vol. 21. – № 1. – P. 216 – 223.

Т.П. Мышева

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье дается трехаспектность понимания культуры в концепции Бахтина-Библера. Автор отмечает, что благодаря культурному наследию различных эпох и цивилизаций, у человечества есть возможность понимания исторических фактов, событий; он отражает точку зрения представителей разных стран на эстетическую культуру, имеющую свою самостоятельность. Статья подчеркивает влияние культуры на эстетическое воспитание личности, которое наиболее эффективно проходит в музейной среде.

Ключевые слова: культура, эстетическая культура, эстетическое воспитание, музей, искусство, музейное искусство, произведения искусства

T. P. Mysheva

THE INFLUENCE OF CULTURE ON AESTHETIC EDUCATION OF PERSONALITY IN THE MUSEUM ENVIRONMENT

Abstract. The article provides a three-dimension understanding of culture in the concept of Bakhtin-Bibler. The author notes that due to the cultural heritage of different eras and civilizations, humanity has the opportunity to understand historical facts and events; It reflects the point of view of representatives of different countries on aesthetic culture, which has its own independence. The article emphasizes the influence of culture on the aesthetic education of the personality, which is most effective in the museum environment.

Key words: culture, aesthetic culture, aesthetic education, museum, art, museum art, works of art

Современная педагогика, подобно традиционной педагогике, имеет свои предмет, объект и методы исследования. Вместе с тем она фокусирует все свое внимание не на построении функциональных моделей обучения и образования, а на процессах становления индивидуального сознания, на формировании механизмов личностного самоопределения, на развитии гуманитарного мышления, которое ориентировано на смысл и направлено от человека к человеку. В этом состоит гуманистическая направленность новой педагогики и в этом заключаются все ее противоречия. Одно из них состоит в противоречии между традиционной методологией и новой иерархией ценностей; другое – в несоответствии старой институциональной основы новым целям в системе образования.

Первое противоречие разрешается педагогической наукой в том случае, если она обращается к смежным областям гуманитарного знания, к тем научным теориям, которые могут иметь большую эвристическую ценность для педагогики. Ценность в воспитательном, и в дидактическом аспектах. Одной из таких теорий, несмотря на ее неоднозначность, а порой и незавершенность, является диалоговая концепция культуры Бахтина-Библера [11].

Для В.С. Бахтина свойственно культурологическое восприятие человеческого бытия, жизнь человека рассматривается им в пространстве-времени культуры. В культуре сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные. Таким образом, культура, по Бахтину, – это антропологический феномен, «порождение беспредельно богатой человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений» [1, 95]. Такое понимание культуры выходит за рамки широко принятого деятельностного подхода, так как в системе координат Бахтина культура не является системой средств, необходимых для обеспечения определенной деятельности людей, а сама есть «деятельность, на возможность деятельности направленная, т.е. работа самоизменения» [2, 107].

Понимание культуры в концепции Бахтина трехаспектно:

1) культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур, каждая из которых есть «порождение беспредельно богатой человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений» [1, 95];

2) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма детерминации нашей жизни, сознания, мышления, т.е. культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности;

3) культура – это изобретение «мира впервые».

Таким образом, в рассматриваемой культурологической концепции смысл культуры в жизни человека имеет место:

во-первых, на грани различных культур, в момент (в точке) их взаимоперехода, и – уже в этом плане – изначально, раскрывает момент, в котором культура определяет самое себя;

во – вторых, упомянутое выше определение дает тот «логический круг», что не только отрицает, но и составляет суть логических определений, свойственных логике культуры, ее пониманию понятия;

в – третьих, в этих определениях заключено единство предметного смысла логики культуры (идея произведения) и ее основных идеализаций, возможность развертывания различных культур, в процессе общения автора и «читателя» произведений культуры;

в – четвертых, эти определения дают исток основных идей новой логики, как логики общения (а не обобщения); только понимание культуры как формы общения культур есть основание перехода ко второму, столь же всеобщему определению, ответу на вопрос, что есть культура.

Понимание культуры в аспекте определения 3 – «мир впервые» – является логически исходным основанием и первого (общения на грани культуры), и второго определения (возможность детерминации) культуры.

Итак, культура – личность – самодетерминация – это не только основные константы бахтинской концепции, но и перетекающие друг в друга, базирующиеся друг на друге, взаимодополняющие друг друга понятия. Определяя одно из них, мы тем самым определяем другое, и наоборот.

«Культура охватывает все то, что определяет специфику человеческого существования в мире, в более узком смысле обозначает духовную сферу жизни людей» [15, 167].

Благодаря культурному наследию различных эпох и цивилизаций, у человечества есть возможность понимания исторических фактов, событий; возможность позволяющая осмыслить богатый социальный опыт взаимоотношений, миропонимание предков. Потенциальные возможности культуры становятся реальными при условии развития эстетической культуры. Она вызывает потребность в общении с прекрасным, необычным, При этом следует не забывать, что подобный диалог может состояться лишь при наличии эстетического сознания, без которого невозможен переход эстетической информации, формируемого эстетической культурой.

«Эстетическая культура – специализированная часть культуры общества, характеризуется как сложная развиваемая способность человека к мысленному усмотрению, переживанию и объяснению

эстетической ценности явления» [15, 169]. Эстетическая культура является механизмом действия эстетических отношений в обществе.

В процессе исторического развития мирового сообщества сформировалось и утвердилось несколько региональных типов эстетической культуры, обладающих относительной самостоятельностью (европейская, китайская, арабо-мусульманская и т.д.). Интерес в Европе к эстетическим проблемам появился уже в XVII - XVIII вв. Французские просветители (Д.Дидро, Ш. Монтескье, Вольтер и др.) рассматривали данную проблему с позиций рационализма и нормативизма.

Представители английской сенсуалистической эстетики (Хом, Шофтсберн и др.) выводили эстетическую культуру из человеческих ощущений, но связывали уже с нравственностью. Разработка этой проблемы особое место занимает в эстетике И.Канта, отметившего противоречивый общественно-индивидуальный характер эстетической культуры личности - «это способность человека судить о красоте» [7, 54].

Проявляется наличие эстетической культуры как соразмерность внутреннего и внешнего через эстетическую установку, формирующуюся в эстетическом опыте человека, через гармонию духа и социального поведения, социальной реализации личности. Б.Лукиянов отмечает: «Культура - это способность чувствования, понимания и оценки эстетических явлений. Она есть диалектическое единство и взаимодействие разума и чувств, опирающихся на определенные представления о мире и искусстве...» [10, 160].

Б.А. Эренгросс указывает, что «...искусство - высшая форма эстетического освоения действительности... Оно занимает большое место в эстетике» [14, 105]. Сущность искусства, его влияние на развитие личности исследовали многие ученые, но все они приходили к выводу, что искусство - это совершенно удивительное творение человека. Следовательно, искусство обладает способностью всестороннего воздействия на личность ребенка - на ум и на его сердце, на мысли и чувства. Детей оно вводит в контекст культуры человеческих отношений, формирует и выражает эстетическое отношение ко всем явлениям бытия и к самому себе, с детства воспитывает невосприимчивость к художественным суррогатам, эстетический вкус, вырабатывает жажду общения и понимания с подлинным искусством, высокую эстетическую взыскательность и самостоятельность суждений.

По мнению ученых, изучающих эстетику (А. Натева, Д.С.Лихачева, В.В.Вульфа, А.М. Богомолова, С.С. Гольдентрихта, В.А. Разумного и других), искусство осуществляет следующие функции, важные для развития личности подростков: коммуникативную, гностическую, воспитательную, гедонистическую. Хотя все функции между собой связаны диалектически, каждая из них своеобразна и выступает в этом единстве относительно самостоятельно. Значение искусства заключается в том, чтобы в специфической художественно-образной форме передавать из поколения в поколение, от человека к человеку накопленный духовный опыт. Поэтому «условием осуществления всех его других функций» [9, 279] становится коммуникативная функция, которая как бы подчиняет себе все остальные, которые взаимообогащаются и дополняют друг друга.

Функция гностическая искусства больше обращена к познанию, к художественному анализу. По определению Л.С. Выготского, искусство представляет собой концентрацию жизни. Оно несет в себе знание о жизни и является «одним из средств познания и изменения действительности» [3, 32], «художественным познанием мира» [3, 67].

Воспитательная функция не сводится ни к простому поучению, ни к тренировке культуры чувств. Она учит проникать в отраженный художником мир его глазами и его отношением к этому миру.

Гедонистическая функция заключается в том, что искусство несет людям красоту, способно доставлять эстетическую радость, чувство наслаждения прекрасным именно в силу совершенства художественной формы, соответствующей содержанию. Именно эти аспекты более всего связывают его с эстетическим началом в освоении действительности.

Как концентрированное выражение прекрасного, эстетика играет большую роль в формировании личности младшего подростка (Л.С.Выготский), интенсивное сопереживание с образцами искусства является одним из способов познания разных сторон жизни и человеческих отношений. Иными словами, обогащение умениями, необходимыми для освоения эстетических объектов, позволяет дополнить недостающий опыт. Сопереживание в разных ситуациях (читателя, зрителя, слушателя) подготавливает детей к более глубоким переживаниям, имеющим место в жизни. Появление, в свою очередь, «соответствующих переживаний предполагает хорошую дифференциацию объектов» [3, 208], а в процессе сопереживания прекрасному зарождается и крепнет потребность детей в общении с эстетическими объектами, «расширяется круг их эстетических запросов.» [3, 20], на основе которых формируются склонности к какой-то определенной области познания и развивается эстетический вкус, эстетическая культура.

В.М. Липский, определяя эстетическую воспитанность, как синтез эмоционального и рационального начал, писал: «В эстетической культуре соединяется способность высказывать суждения об эстетических достоинствах определенных предметов и явлений с выражением чувственного отношения... Эстетическая культура как бы объединяет эмоциональные и рациональные начала в жизни людей, его назначение в том и состоит, чтобы обеспечить человеку достижение внутренней гармонии между различными сторонами жизни» [8, 61-62]. Таким образом, в целом, можно определить эстетическую культуру, как систему чувственно-

рациональных предпочтений личности, вырастающих на основе исторически сложившихся представлений каждого человека о прекрасном и побуждающих его к активной жизнедеятельности, соответствующей идеалу.

Эстетические суждения имеют не один только художественно-эстетический аспект, они распространяются на широкие области человеческих отношений к окружающей общественной и природной среде. Но суждения человека, к какой бы области они не относились, формируются на основе эстетических критериев с точки зрения красоты данного явления, факта, действия. Культура формируется, развивается и изменяется вместе с развитием общества. Те или иные вкусовые предпочтения зависят от воспитания, привычек, характера, жизненного опыта и социального общения человека. Как отмечает В. В. Вульф, никакого «абсолютного, навсегда данного неизменного критерия нет и быть не может» [4, 19].

Между общественным и индивидуальным выбором связь не является односторонней. Рождаясь и развиваясь, человек застает в обществе, в той или иной среде господство определенных эстетических вкусов, поддерживаемых общественным мнением. На этой почве зарождается личность ребенка, стремящегося подражать и соответствовать ожиданиям взрослых. И как отмечает Я. Кабо, задача заключается в том «... чтобы «переварить» общие оценки и нормы, отобрать нечто, отвечающее индивидуальным склонностям» [5, 37].

Анализируя взгляды ученых о сущности эстетической культуры, можно сделать вывод:

- эстетическая культура индивидуальна, а потому неповторима и интуитивна, так как угадывает и охватывает почти мгновенно эстетическую суть явления;
- логична, поскольку анализирует его;
- нормативна, поскольку опирается на систему действующих в обществе норм;
- и в то же время оригинальна, т.к. действует, отталкиваясь от общепризнанных норм;
- объективна, т.к., являясь социальным явлением, она подчинена необходимости социальных законов;
- субъективна, т.е., является выражением индивидуального отношения личности к миру.

По содержанию и своим функциям эстетическая культура оказывается комплексным выражением особенностей эстетического сознания личности. Его специфической функцией является регуляция нормативной направленности эстетического отношения. Занимаясь исследованиями, современные педагоги, психологи, в области художественно-эстетического развития детей в процессе воспитания (Н.А. Кушаева, Б.Т. Лихачев, Т.Г. Пеня, Б.П. Юсов и другие) определили требования к произведениям искусства для воспитания эстетической культуры детей младшего подросткового возраста:

- а) произведения искусства должны быть доступны пониманию ребенка и развивать детское восприятие, формируя эстетические вкусы и чувства, эстетическую культуру.
- б) искусство должно отличаться высоким мастерством и художественно-воспитательной ценностью;
- в) произведения искусства для детей должны быть разнообразными, богатыми по содержанию, по тем эмоциональным чувствам, которые они развивают, а также по приемам художественной выразительности;
- г) искусство должно быть выразителем высоких моральных качеств, способствующих развитию нравственно-эстетической культуры ребенка;
- д) искусство должно быть правдивым, обладать ясностью и яркостью изобразительных и выразительных средств.

Развитие и углубление эстетической культуры ребенка с помощью музейного материала позволяет достичь более тонкого понимания искусства, более эмоционального переживания выраженных в нем идей и чувств. Период младшего подросткового возраста является едва ли не самым решающим с точки зрения развития эстетического восприятия и формирования эстетического отношения к жизни. Именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, постепенно трансформирующихся в свойства личности. А.А. Люблинская отмечает: «Психика младшего подростка характеризуется подвижностью восприятия, доверчивой исполнительностью и, что самое главное, действенными отношениями к предметам окружающего мира» [10, 55].

Признавая несомненную значимость развития психических процессов в формировании эстетической культуры, следует отметить важность проблемы индивидуального подхода, который предполагает разные формы работы и заданий с учетом практического опыта детей в освоении окружающей действительности, уровня развития их эстетических потребностей и восприятия, развития умений и навыков каждого ребенка.

Индивидуальный подход должен быть направлен на развитие образного эстетического идеала, эстетического чувства, расширение представлений о действительности, через знакомство с различными видами искусства; на развитие эстетического отношения и вкуса. Он основывается на принципах активности и коллективности.

Принцип активности, применяемый в художественно-эстетическом воспитании, перекликается с требованием активного включения красоты, искусства в жизнь ребенка, активности самого ребенка в различных доступных ему областях искусства на основе интересов и потребностей, это способствует более эффективному развитию его эстетического отношения, и соответственно эстетической культуры.

Своеобразным является принцип коллективности переживаний и творчества. Коллективность эстетических переживаний в процессе творчества содействует заимствованию знаний и развитию собственных эстетических предпочтений.

Итак, целью организации воспитательного процесса внеучебного время с помощью музейных предметов является пробуждение у детей эстетического отношения к окружающей действительности, которое лежит в основе искусства, художественного освоения мира человеком и может способствовать и эстетическому развитию.

Конечно, эстетическим выбором личности не исчерпывается её отношение к действительности, в том числе и к искусству. Но вместе с тем избирательность - достаточно широкий показатель отношения. В исследованиях отечественных психологов (А.Н.Леонтьева, Л.И. Божовича, Б.М. Неменского и других) неоднократно подчеркивалось, что предпочтения подростка в гораздо большей мере, чем остальные стороны его психической деятельности, выражают целостные особенности его личности. За этим психическим свойством стоят и его мировоззренческие устремления, и жизненная позиция, и многое другое, что отличает одну индивидуальность от другой. Именно поэтому эстетическая культура принадлежит к числу важнейших объектов учебно-воспитательного процесса и является мерилем ценности всей воспитательной системы.

Эстетическая культура является частью сложной системы предпочтений человека, поэтому ей свойственны как общие характеристики, так и специфические или частные. Эстетическая культура - одна из элементов эстетического сознания. Вопрос о месте эстетической культуры в структуре эстетического сознания в целом, в его соотношении с другими психологическими характеристиками личности остается пока неопределенным. Он анализируется в работах Б.М. Неменского, В.П. Муштаева, Г.С. Лабковской, С. С. Гольдентрихта и др. Тем не менее, эстетические нормы даже не всегда выделяются в качестве самостоятельной психологической «единицы» эстетического сознания личности. Очевидно, эстетические предпочтения, как особая психическая реальность растворяется в других, близких ей по смыслу, но не тождественных по содержанию понятиях [13, 79].

В связи с этим подчеркнем, что эстетическая культура является отдельным элементом эстетического сознания. Именно с проявлением эстетического отношения развиваются все другие эстетические характеристики личности - ее эстетические чувства, переживания, суждения, интерес и т.д. В этом смысле эстетическая культура выступает как бы стержневым образованием эстетического сознания личности, психологическим основанием различных форм эстетической активности, является основной движущей силой, основным мотивирующим началом эстетической деятельности человека.

«Основой эстетического чувствования, связывающей деятельность последнего с другими проявлениями человеческого духа, надо считать эмоцию ребенка. Силой этой эмоции, степенью устойчивости и глубины ее, определяется вся психическая жизнь человека. Наши познавательные силы только тогда работают, наша воля только тогда проявляет энергию и настойчивость, наши чувства лишь в том случае совершенствуются, когда душа проникнута живейшим чувством, когда мы жаждем культуры и знания, отвергая обыденность и серость...» [6, 42]. Основой эстетической культуры является стремление к общению с прекрасным. Данное общение сопровождается эстетическими переживаниями.

Подходы к определению эстетической культуры обусловлены различными позициями ученых, изучающих вкусы детей и подростков.

По определению А.Б. Щербо содержание эстетического выбора оказывается комплексным выражением особенностей эстетической культуры личности, ее специфической функцией является регуляция нормативной направленности эстетического отношения.

Ученые Л.Г. Кавалев, Б.М. Неменский подразумевают под эстетической культурой направленность человека на те объекты, которые удовлетворяют его эстетические потребности [12, 25].

Психологи и педагоги отмечают, что процесс формирования эстетического сознания начинается с раннего детства. В это время ребенок непроизвольно отдает предпочтение яркой, красивой игрушке, красочно оформленной книжке, любит играть в солнечном, чистом помещении среди множества цветов, где создает хорошее настроение удачно выбранная цветовая гамма обоев на стене, а воображение поражает грустная или веселая музыка, сопровождающая сюжет сказки. Как и взрослые, так и подростки живут эстетически, т.е., в своем эстетическом опыте, в восприятии прекрасного, в живом энтузиазме, который загорается от встреч с прекрасным, в слиянии с ним. Но эстетические переживания вызывают затем сложную психическую работу, сохраняющую эту определенность эстетическим опытом; они вызывают, с одной стороны, эстетическое мышление, творчество, с другой - эстетическую сознательность.

К искусству отношение ребенка зарождается и начинает складываться в кругу семьи, и в школу дети приходят, уже имея, как правило, определенные ценности, предпочтения. Впоследствии, в результате влияния на растущего человека множества факторов жизни и быта социальной среды, природных задатков личности складывается более высокий уровень развития эстетического выбора, потребности в прекрасном. В зависимости от того, какие вещи окружают человека в родительском доме, в учебном заведении; каковы близкие ему люди и его взаимоотношения с окружающими его людьми, - формируется его эстетическое кредо, эстетические отношения.

Главным решающим средством формирования эстетической культуры, потребности в прекрасном является процесс регулярного общения с искусством. И именно у школы и у творческих объединений имеются возможности умело организовать такое общение. Возможности учебно-воспитательных учреждений в области воздействия на эстетическое сознание учащихся гораздо шире, чем у семьи. Более многообразна сама структура школы, больше средств воздействия на учащихся, больше форм работы. Специфическим качеством школы является то, что она занимается эстетическим воспитанием целенаправленно и систематически. Школа направляет и организует использование художественной информации, идущей по другим каналам. При этом, задача педагога состоит не столько в количественном обеспечении подростка знаниями по искусству, не в простом знакомстве с последними, сколько в создании условий для формирования эстетического сознания [16].

Под влиянием эстетического воспитания наиболее значительный сдвиг во внутреннем мире школьника происходит тогда, когда у него развиваются эстетические отношения, формируется подлинная потребность в значимых впечатлениях эстетического характера. Если впечатления эстетического характера стали стойкой потребностью, поскольку они отвечают его запросам, возникающим при размышлении о жизни, о себе, своем будущем, то можно сказать, что во внутреннем мире подростка эстетическое начало, сфера искусства заняли существенное место.

Обратив устойчивый эстетический выбор человека к миру искусства, мы, с одной стороны, организуем человека, его чувства, мысли, а с другой - его быт и среду, призывая его самого быть непримиримым к безобразному, вульгарному в окружении.

Процесс развития эстетической культуры поможет воспитать у будущих граждан не просто стремление бездумно действовать, но творчески и гармонично созидать, чувствовать искусство, прекрасное в любой сфере деятельности, распространяя свое отношение на общение с окружающим миром, взаимоотношения с людьми. Таким образом, для того, чтобы привлечь современного подростка, развивающегося в новой социокультурной ситуации, к искусству, сформировать подлинно эстетические ценности, нужна соответствующая целенаправленная работа по развитию эстетической культуры.

Очень важно, чтобы истинная эстетическая культура не была подменена «ширпотребовской» культурой. Известно, что непосредственные контакты с искусством сами по себе не ведут к подлинному его постижению, - нужна внутренняя мотивация, целенаправленно создаваемая в педагогическом возрасте.

Главная социальная функция культуры, благодаря которой она становится силой, делающей бытие человека историческим, - это функция механизма социального наследования: опредмечивания, хранения, накапливания и трансляции человеческого опыта. Культурой изобретены самые разные способы хранения и передачи культурной информации - системы образования, библиотеки, архивы, искусство и т.п. И среди них на определенном этапе развития культуры появляется и музей как ее специфический инструмент. Специфика музея заключена в том, что он обеспечивает непосредственный контакт с опредмеченной культурой [16].

Ни один другой механизм культурной трансляции не способен, как музей, погружать человека в прошлое или раздвигать для него границы пространства, вводя то, что существует за рамками индивидуального «здесь и теперь», в его реальный опыт, открывая для реального, чувственного восприятия. Рабочий материал музея - это вещь, предмет в его уникальности, целостности, бесконечной множественности смыслов, в его неоспоримой данности и достоверности, с его способностью свидетельствовать о «наличном бытии» в многообразии конкретных форм. Предмет в культуре воплощает человеческий смысл, (который и есть, собственно, объект культурной трансляции), в своем чувственно-телесном облике, в противоположность концептуальной абстрактности, визуальной иллюзорности или виртуальной фиктивности [16].

Нельзя, конечно, отрицать того, что, работая с предметами, музей играет их смыслами. Уважая их «независимость от человека», их многозначительное молчание, он, тем не менее, уже в процессе отбора вещей и, особенно, в процессе их интерпретации и экспонирования, актуализирует нужные ему смыслы и значения. Более того, помимо «приращения смысла» вещи, которое порождается самой исторической дистанцией, семиологической историей предмета, выведением его в «большое время», то есть общими историкокультурными факторами, не связанными непосредственно с музеем, происходит также и «приращение смысла», связанное с конкретным пространственным положением экспоната в данном музейном окружении. Экспозиционный контекст способен не только акцентировать те или иные качества предмета, наделять его новыми, не присущими ему смыслами, но и задавать алгоритм восприятия, предлагать как оценку предмета, так и саму шкалу оценок.

Новые радикальные тенденции современной культуры, которые можно обобщить под лозунгом «память неопредмеченная имеет приоритет перед предметностью», обусловили появление новых подходов и к музею, практически отождествляющих музей с любым типом хранения и памяти. В их основе лежит утверждение о том, что музей - чистая память, информация и идеи в той же мере, что и предметность. Декларируется отказ от уникальности, незаменимости, оригинальности экспонатов, «идеи» объявляются более важными, чем памятники как трехмерные объекты, которые с легкостью могут быть заменены голограммой, стирается различие между информацией и предметом. На наш взгляд, это глубокое заблуждение. Специфика музея как, прежде всего, института хранения, обработки и трансляции предметных форм культуры не должна быть утрачена. Это объясняется теми процессами, которые с неизбежностью сопровождают распростра-

нение виртуальности в современном мире. Очевидным является тот факт, что данное явление, само по себе, прогрессивно и закономерно. В художественном музее, особенно в музее современного искусства, описанная проблема приобретает дополнительные измерения из-за существенных трансформаций в самом изобразительном искусстве. Они связаны, в первую очередь, с массовым тиражированием культуры и постановкой под сомнение значимости художественной деятельности. Давно сложился «социальный заказ» на массовое тиражирование доступных копий, а устоявшаяся в прошлом ценность оригинала снижена. Так, Андре Мальро сформулировал идею «воображаемого музея», некоего вторичного бытия художественного произведения в нематериальных образах и копиях, где само произведение стало, собственно говоря, не обязательно. Оригинал превращается в обыкновенную матрицу своей собственной копии. Далее, сегодня практически во всех видах искусства наблюдается тенденция к освобождению от оригинала. Это приводит к так называемому постпластическому ИЗО, постзвуковой музыке, бессюжетному кино и т.д. Этот драматический конфликт внутри самого искусства неизбежно отражается и на ситуации художественного музея в современной культуре.

Итак, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать следующий вывод: под эстетической культурой понимается способность непосредственно, по впечатлению, без специального анализа правильно судить о красоте, выделять, определять прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений жизни и искусства. Как и эстетическое чувство, культура обусловлена общественной практикой. Она зависит от времени и социальной среды, в которой поддается формированию человеческая способность. Через развитие эстетической культуры осуществляется процесс духовного обогащения личности, наиболее эффективно происходящий в музейном пространстве. Именно здесь личность постепенно становится более впечатлительной, отзывчивой, человеческой, задача педагога – создать благоприятные условия для развития этого процесса, обязательно учитывая возрастные особенности воспитуемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич, П.С. Проблема Другого в философской антропологии М.М. Бахтина // М.М. Бахтин как философ: Сб. статей / Под. Ред. С.С. Аверинцева. М., 1992. – 265 с.
2. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М., 1991. – 216 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений Т. 1-2. М., Прогресс, 1983. – 320 с.
4. Вульф, В. Эстетическое воспитание во внеклассной работе. – Киев, 1971. – 220 с.
5. Кабо, Л. Эстетическое и нравственное воспитание детей. – М., 1987. – 278 с.
6. Коломенский, Л.Л. Человек – психология. – М., 1986. – 380с.
7. Копышева, Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. – М., 1999. – 234 с.
8. Липский, В.Н. Эстетическая культура и личность. М., 1987. – 189 с.
9. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьника. – М., 1977. – 288 с.
10. Лукьянов, Б.Г. В мире эстетики: Книга для учителя старших классов. М., 1983. – 187 с.
11. Мышева, Т.П. Развитие музейно-образовательной компетентности студентов на материале регионального компонента. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Таганрог, 2011.-213 с.
12. Неверов, В.С. Союз труда и красоты. – М., 1979. – 179 с.
13. Неменский, Б.М. Единство и многообразие (к проблеме методологии эстетического воспитания). – Киев, 1989. – 234 с.
14. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника. – М., 1968. – 365 с.
15. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Р-н-Д., 1997. – 267с.
16. Эстетическая культура. – М.: Высшая школа, 2015. - 331 с.

Л. Г. Павленко

ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО МОДЕРНИЗМА

Аннотация. Английский модернизм зародился в викторианской Англии под воздействием У. Блейка, Д. Уистлера. Модернист-праерафаэлит Д. Г. Россетти писал изоморфные картины и стихи, два его произведения подверглись фреймовому анализу. Обри Бердслей достойно продолжил традиции модернизма.

Ключевые слова: концепт, фреймовый анализ, композиция, вербальная интерпретация изобразительного произведения, изоморфизм.

L. G. Pavlenko

THE ORIGIN AND THE DEVELOPMENT OF ENGLISH MODERNISM

Abstract. The origin of English modernism goes back to Victorian England. It took place under the influence of Blake and Whistler alongside with social changes. Pre-Raphaelite Rossetti created isomorphic canvases and poems. Two of them have undergone framing analysis. Aubrey Beardsley developed English modernism.

Key words: concept, framing analysis, composition, verbal interpretation of painting, isomorphism.

Нередко стиль модерн (франц. modern – новейший, современный) – одно из названий крупного стилистического направления в искусстве Европы и США датируется концом XIX, началом XX века [5, 193]. Встре-

чаются и более конкретные даты, например, 1863 г. – год открытия в Париже «Салона отверженных», где экспонировались работы художников, не принятых к участию в официальном Парижском салоне [6] Трудно согласиться с такими рамками модернизма как своеобразной философии и новой формы художественного мышления, возникшего как протест против распространившегося в культуре Европы поклонения прагматичности и рассудочности. Один из выдающихся английских художников и теоретиков искусства У. Моррис в это же время вместе со своими единомышленниками У. Х. Хантом, Д. Э. Миллесом и Д. Г. Россетти создает группу бунтарей – Братство Прерафаэлитов. Живописцы Братства в противовес членам Королевской Академии делали скрупулезные этюды тонов с натуры, и писали на влажном белом грунте. Как правило, они изображали модели и предметы в натуральную величину, а значит, увеличивали размеры полотен [14, 5]. Принято считать, что завершилась эпоха модерна с началом Первой мировой войны.

В нашем представлении означенные рамки не вполне соответствуют реальному положению дел как минимум по двум причинам. Начнем со второй. Гауди возводил собор La Sagrada Família в Барселоне до 1926 г., пока нелепая смерть не остановила его творчество. Но строительство собора продолжается и в наши дни. Заметим, что минуло более ста лет с начала Первой мировой войны. Вернемся к первой причине нашего несогласия с бытующими хронологическими рамками модернизма. Значительное культурное изменение, такое как появление нового течения в живописи и литературе, не появляется в один день и ниоткуда. Ему нужны истоки, предтеча. Е. П. Покровская утверждает, что между кубизмом Пикассо, расщеплением атома и парцелляцией предложений есть нечто общее [10, 5]. На естественный вопрос, что же их объединяет можно дать простой ответ – разделение на части. Филологу легче пояснить это на языковом примере, поэтому сравним не парцеллированное и парцеллированное предложения: He went to the cinema alone yesterday (1). He went to the cinema. Yesterday. Alone. (2). В первом случае сообщается о вчерашнем факте посещения кинотеатра неким субъектом. Во втором случае развивается сценарий события в зависимости от presupпозиции: А) Он не остался вчера коротать свободное время дома, а отправился в кинотеатр, даже не имея компании. Б) Так и не дождавшись подруги / друга, он не стал печалиться, а пошел в кино сам. Парцелляция – расщепление предложения раскрывает дополнительные возможности речевого общения.

Вышесказанное позволяет прийти к выводу о том, что языковые парадигмы, равно как и культурологические, находятся во взаимосвязи с развивающимися направлениями в науке и технике.

Общество середины XIX века было подготовлено к появлению такого течения в живописи, архитектуре, литературе – культуре в целом, как модернизм. Модерн отражал новое восприятие в целостности эстетики и воплощения. Основные черты этого стиля: «предельная выверенность, филигранная точность выразительных средств, ... цветущее изобилие и буйство ... или, напротив, минимализм и упорядоченная геометричность композиции» [1, 2]. А. Акчурина утверждает, что «Модерн, как квинтэссенция продуманности, сложной простоты – конечно продукт культуры и интеллекта. Лишенный тяжеловесной отточенности он как нельзя больше напоминает утонченную, искусственную диву. [Произведение искусства] призвано бесконечно ласкать глаз и зачаровывать, подобно пению сирен. И в этом еще один характерный штрих: опасная красота, проникнутая ядом» [Ibid., 3].

Английский модерн берет свои истоки, пожалуй, у Уильяма Блейка (1757-1827), равновеликого художника и писателя. Его полотно «Соблазн и падение», как и многие другие картины, выходит за рамки романтизма. Здесь подчеркнута красота мужского и женского тела (Адама и Евы), что характерно для романтизма, но образцовая сила и энергия этих тел контрастирует с яблоками лимонной формы, свисающих со старого, с обнаженными корнями дерева, листья которого напоминают скорее дуб, чем яблоню [18, 149]. Такая вольность и свободная композиция была непонятна современникам. Будучи родоначальником романтизма и в английской литературе, У. Блейк отображает особую эмоциональную атмосферу высоких чувств и страстей, искренность и непосредственность эмоций. Воображение помогает ему увидеть в повседневности всеобщее и бесконечное. Он говорит о «четырёхмерном видении мира»: «В одном мгновенье видеть вечность, / Огромный мир – в зерне песка, / В единой горсти – бесконечность / И небо – в чашечке цветка» (Пер. С. Маршака) [2, 166].

Принцип «великое в малом» из японской культуры нашел много последователей в Европе, например Д. Э. Уистлер (1834-1903) обожал Средневековую Японию. Родившись в США, он брал первые уроки живописи в Санкт-Петербурге, долго жил в Лондоне. Обычно Уистлера не относят к определенной школе живописи, но известно, что в Париже он много общался с импрессионистами, в Лондоне – с прерафаэлитами. Его «Вариации в голубом и зеленом», изображающие молодых женщин в просторных одеждах с веерами в руках, кажется, ломают все композиционные штампы. Они изображены спиной к зрителю, сосредоточены на любовании цветочной растительностью, излюбленном занятии японцев [17, 26]. «Симфония в белом № 2» – гармония разных оттенков белого цвета [Ibid., 2]. Субъективное изображение всегда соотносимо с состоянием рассказчика, художника, с его внутренним миром, с обстоятельствами его жизни, с мимолетными настроениями [9, 241]. Но и субъективное восприятие читателя или зрителя также представляет собой наполненный концептуальный мир. Нам представляется, что концепт, как некий пучок представлений, переживаний, как ментальная сущность может быть выражен не только в значениях языковых единиц, но и как в нашем случае, в живописных произведениях. Исследователи отмечают, что произведение изобразительного искусства также правомерно рассматривать как текст с его цельностью, связностью и формально-

содержательным единством. Так, Е. А. Елина отмечает, что наличие текстовой организации произведения изобразительного искусства также проявляется в его замкнутой структуре, одним из основных признаков которой является категория границы – «рамы» и тяготение к панхронности, то есть вневременности [4, 8]. Зрителю представлен женский портрет с нетрадиционной композицией. Молодая женщина с веером в руках стоит у камина, украшенного японскими вазами и цветами. Задумчиво смотрит она в зеркало над камином (для зрителя это единственная возможность увидеть ее лицо). Белое, как снег, платье героини отражает чистоту ее помыслов, тонкую душевную организацию. Этот белый оттенок в противоречии с другими белыми оттенками – цветами, стенками камина, и особенно с зеркалом над ним, в котором отражается задумчивое лицо героини сюжета. Мы не оговорились. Речь идет о сюжете. Зритель вовлечен в размышления о причине печали – несостоявшееся свидание, задержавшее письмо? Джоанна Хефферман была любимой моделью Дж. Уистлера на протяжении десятка лет. Может быть, поэтому он изобразил ее с такой нежностью, вызывающей сопереживание зрителей [8, 23-24]. Как в тексте, так и в живописном произведении можно выделить эстетико-познавательный концепт, который представляет собой неявную содержательно-концептуальную информацию. По мнению И. Р. Гальперина эта информация сообщает адресанту индивидуально-авторское отношение между явлениями, описанными содержательно-фактурной информации. В целом, содержательно-концептуальная информация соотносима с идеей произведения [3, 28].

После победы над Наполеоном в стране наступило экономическое процветание, а в социальной жизни появилась стагнация. Оппозиционная революционная идеология обратилась к культуре прошлого, созданные на основе которой творения были ближе процветающему среднему классу, людям со средствами, но без должного образования и вкуса, галерею образов которых создал Джон Голсуорси в «Саге о Форсайтах». Деятельность Братства Прерафаэлитов с момента их зарождения в викторианской Англии сопровождалась скандалами. Однако их поддерживал знаменитый критик Рескин, в примитивизме прерафаэлитов он видел новаторство – обращение к простоте и искренности, правдивости в изображении природы, что было свойственно художникам до Рафаэля, до Ренессанса. Однако они не использовали творчество художников, творивших до Рафаэля в качестве образца для подражания. Прерафаэлиты выражали протест против формального использования приемов классического искусства, выхолащивания академистами манеры Рафаэля, против господства одной традиции в искусстве. Работая на пленере, рисуя на загрунтованных не темных, а светлых полотнах, художники Братства не покрывали полотно после каждого сеанса лаком, который окислял краски, в то время, как считалось, что хорошая картина, как хорошая скрипка, должна быть темно-коричневой [7, 189-212]. Кроме цветовой палитры современники негодовали по поводу сюжетов прерафаэлитов – примитивной интерпретации библейских сюжетов, подмены торжественности мифичностью.

Для творчества прерафаэлитов характерны следующие тенденции: интерес к деталям обстановки, окружающей человека, и натурализм эмоций. Обращение к средневековью и субъективизм служат подтверждением тому, что прерафаэлиты представляли неоромантические тенденции, а их культ красоты был своеобразным протестом против дидактической викторианской поэзии и живописи. В то же время стремление к натуралистической точности описаний свидетельствует об их тесной связи с викторианской эпохой, в которую наблюдался расцвет естественных наук [16, 201]. Влияние романтизма проявляется и в синтезе различных видов искусства, присущих прерафаэлитам. Романтизм определил ведущее место синтеза искусств в европейской эстетической мысли, в художественной практике романтиков. Особенно характерно для искусства начала XIX века сближение литературы и живописи. Обладая дифференциальными признаками, словесное и изобразительное искусство проявляют и интегральные признаки, оказываются тесно связанными внутренним родством.

Прочная логическая связь между живописью и поэзией особенно рельефно проявилась в творчестве Д. Г. Россетти, основателя и одного из виднейших представителей Братства Прерафаэлитов. Данте Габриэль Россетти (1828-1882) родился в семье итальянского политического эмигранта, поэта и ученого, где все занималось литературой. Прожил он большую часть жизни в Лондоне, где и получил отрывочное художественное образование в Королевском колледже, рисовальной школе, в Академии живописи, у отдельных художников. Личная жизнь во многом повлияла на творчество поэта и художника, определила драматизм его произведений. Его первой женой стала рыжеволосая модель Элизабет Сиддал, которая позировала Д. Милле в образе наполовину погруженной в воду поющей Офелии. Модель находилась в воде в парчовом платье часами, что привело к тяжелой болезни, развившейся в неизлечимый туберкулез. Во время лечения использовали наркотики, от передозировки которых Элизабет скончалась. Апокрифы утверждают, что три дня Д. Г. Россетти провел в закрытой комнате с умершей женой и, оплакивая ее, делал наброски рисунков и писал стихи, которые во время похорон вложил в рыжие кудри Лиз. Спустя время, поэт не мог вспомнить ни одной строчки и уговорил сомнительных личностей на Хайгейтском кладбище вскрыть могилу жены. Стихи были возвращены и даже опубликованы, а вот Данте Габриэль потерял покой и сон, стал вести замкнутый образ жизни. Даже несмотря на то, что ему удалось возродиться к жизни с помощью новых чувств, он полюбил Джейн Моррис, жену своего друга-художника, Элизабет Сиддал оставалась его музой и после смерти.

Д. Г. Россетти выработал собственный характерный стиль, он создавал картины, интерпретирующие свои же поэтические произведения, а чаще он писал стихотворения, как инсталляции своих картин. Это по-

звояет в отношении произведений Д. Г. Россетти использовать термин «изоморфизм», обозначающий в широком смысле слова сходство, структурное тождество [11, 485].

Попробуем выявить изоморфизм картины Россетти «Благословенная Беатриче» (1864-1910 г.г.) (илл. 1) и стихотворения «Престол любви» (1881 г.) [19, 440-441].

Картина представляет собой посмертный портрет Лиз, на нем символически запечатлен момент ее смерти. Название подчеркивает значимость Лиз в жизни и творчестве Россетти



Илл. 1. Д. Г. Россетти. Благословенная Беатриче

благодаря параллели с музой итальянского поэта Данте Алигьере. Дело в том, что при рождении художника нарекли Чарльзом Габриэлем Данте Россетти. Поскольку вся семья боготворила Данте Алигьере, его «Божественную комедию», юноша, часто представлял себя в образе любимого поэта, отождествлял себя с ним, а став художником, стал использовать свое третье имя в качестве первого. Создавая живописное полотно о красоте, любви и смерти, художник формально изображает Беатриче, а фактически – свою ушедшую жену и музу Элизабет Сиддал.

Композиция живописного произведения проста, выделяются передний и задний планы. На переднем плане картины изображена на балконе Флорентийского замка угасающая Лиз, последние лучи солнца создают золотой нимб вокруг ее роскошных волос. Красиво вытянутая шея, огромные закрытые глаза, четкий овал лица создают впечатление умиротворения, как будто она молится, подчеркивают ее устремленность в мир иной. Смирненно сложены на коленях красивые руки, принимающие цветок белого мака (символ вечности и невинности) от посланного с небес красного голубя (красный цвет традиционно считался цветом любви). Зеленое платье с разрезанными по флорентийской моде рукавами выглядит скромно, подчеркивая таинство смерти. На подоконнике балкона расположены солнечные часы, остановившиеся на цифре девять,

символизируя девять кругов ада, девять небес рая. На заднем плане просматриваются фигуры Данте и ангела на фоне моста Понте-Веккьо через реку Арно во Флоренции. В руках ангела, одетого в красные одежды, горящее сердце, ангел кормит Беатриче плавающим сердцем поэта. На раме картины заключительные слова «Божественной комедии»: «Любовь, что движет солнце и светила». То есть поэт видит в романтической любви путь к духовному спасению. Концепт любви доминирует, но он здесь тесно связан с концептом красоты и смерти. Основной темой творчества Д. Г. Россетти были эмоциональные переживания. Поэтому его произведения предоставляют богатый материал для изучения эмоциональных концептов. Широкое использование термина «концепт» в лингвистике связано, прежде всего, со значительным расширением предметной области лингвистической семантики и ее активного сотрудничества с другими науками. Результатом такого сотрудничества стало изменение трактовки сущности языкового значения и смысла, признание зависимости семантики языкового знака не только от лингвистических, но и экстралингвистических знаний, от интеллектуального опыта индивида. В концепте присутствует как рациональный, так и эмоциональный способ освоения мира. Концепт в когнитологии понимается как «базовая аксиоматическая категория, неопределяемая и понимаемая интуитивно, гипероним понятия, представления, схемы, фрейма, сценария» [12, 24]. То, как типично раскрывается содержание концепта автором, определяется с помощью фреймового анализа применительно как к поэтическим, так и к живописным произведениям. При этом мы опираемся на понимание фрейма как когнитивной модели, передающей знания и мнения об определенной понятийной области или ситуации [13, 43]. Этот портрет – воплощение идеала любви и красоты Россетти.

Стихотворение “Love Enthroned” - «Престол любви» (Перевод Н. Минского) [19, 440-441] также не отличается сложностью композиции. Условно оно делится на три части.

В первой части антонимы «жизнь» и «смерть» пронизывают стихотворение. Властительницами своего сердца, то есть чем он дорожит, поэт называет правду, надежду, славу, молодость и жизнь: *I marked all kindred Powers the heart finds fair / Есть много родственных богинь равно прекрасных.* Утверждая их равенство в своем восприятии, поэт наделяет каждую, тем не менее, определенными характеристиками: *Truth with awed lips; and Hope with eyes upcast / Немая истина с испугом на устах; Надежда, что с небес не сводит взоров ясных // And Fame, whose loud wings fan the ashen Past / to signal-fires, Oblivion's flight to scare / И слава, что с веков забвенья гонит прах / И взмахом крыл огонь под перлом раздувает; // And Youth with still some single golden hair / unto his shoulder clinging, since the last / Embrace wherein two sweet arms held him fast; / And Life still wreathing flowers for Death to wear. // И юность с золотом кудрей, с румянцем щек, / Чей нежный жар следы недавних ласк скрывает; / И жизнь, что рвет цветы, чтоб смерти сплесть венок.* Через олицетворение своих властительниц поэт демонстрирует отношение к ним и провоцирует читателя задать вопросы: «Почему истина немая?», «Откуда у нее испуг на устах?», «Почему у надежды взор обращен к небесам, то есть к Богу?» А как же относиться к пословице «На Бога надейся, а сам не плошай»? Поэт с пиететом говорит о сильных крыльях славы, которые способны на большие подвиги. Умиление вызывает юность. Заявленные эмоциональные концепты составляют жизненный путь человека, но он неминуемо сложит голову со всеми своими чаяниями и надеждами перед смертью.

Во второй части утверждается, что есть нечто, по убеждению поэта побеждающее даже смерть. Это любовь. Поэтому концепт любви не включен в перечень эмоциональных концептов, составляющих жизнь человека: *Love's throne was not with these; but far above / All passionate wind of welcome and farewell // Любовь не среди них. Ее престол далеко / От бурь изменчивых земных разлук и встреч. // He sat in breathless bowers they dream not of; / Ее обители ничье не видит око. //* В представлении поэта любовь занимает наивысшее место. Это неземное чувство, не зря говорят, что браки совершаются на небесах.

Рефрен эмоциональных концептов, противопоставляемых концепту любви объединяет обе части и приводит к выводу, что именно любовь – главное эмоциональное чувство, которое должен испытать человек: *Though Truth foreknow Love's heart, and Hope foretell / And Fame be for Love's sake desirable, / And Youth be dear, and Life be sweet to Love. // Хоть истина ее пытается предречь, / Надежда видит в снах, и слава охраняет, / Хоть юность ей сладка, и жизнь лишь ей пленяет. //* Стихотворение отличается утонченной красотой, которая стала художественным credo модернистов.

Таким образом, изоморфизм идей двух произведений заключается в концепте любви. И после смерти Лиз продолжает оставаться для Россетти самой красивой и желанной, он мечтает о встрече с ней в десятом круге неба, где Данте встретил свою Беатриче. Любовь не одно из чувств, а главное, что делает человека счастливым. Метод фреймового анализа ориентирован на построение формального тезауруса, структурирующего определенную понятийную область на основе парадигматического сходства единиц [13, 47]. В портрете «поэт пишет красками вместо чернил» [15, 14], выше мы дали интерпретацию картины, в которой выявилось большое количество символов – от топографических до мифических. В стихотворении обращает на себя внимание графический прием, все добродетели поданы с заглавной буквы. Олицетворение выступает основным стилистическим тропом. Многочисленные эпитеты: *awed lips, loud wings, ashen Past, sweet arms, passionate wind, breathless bowers.* Встречаются архаичные слова: *enthroned, unto, wherein.* Таким образом, рассмотрев структурные элементы живописного и поэтического произведений Д. Г. Россетти, мы пришли к выводу о наличии четких соответствий в этих работах. Как вербальные, так и изобразительные средства находятся в зависимости от общих принципов творчества прерафаэлитов, объединены общностью концепту-

ального содержания и свидетельствуют об изоморфизме поэтического и живописного произведения Д. Г. Россетти.

Молодым последователем прерафаэлитов, на наш взгляд, следует считать Обри Бердслея (1872-1897) [7, 212-235]. Прожив всего двадцать пять лет, он оставил после себя множество черно-белых рисунков, за что критики именовали его Черным бриллиантом. Из-за смертельного в те времена туберкулеза, юный Обри стал, прежде всего талантливым читателем, а затем предавал бумаге свои рассказы о прочитанном. Его иллюстрации к «Смерти Короля Артура» и сегодня остаются примером высокого модерна. А в «Соломее» Оскара Уайльда О. Бердслей широко продемонстрировал свою приверженность к японским гравюрам («Глаза Ирода» с павлином неповторимой красоты, широкие одежды Иоанна и Соломеи, ее прическа, «Платье Павлина» как будто сошедшей с подиума Высокой моды модели), к китайскому фарфору – «Похоны Соломеи» в пудренице с нежной пуховкой.

Обри Бердслей определил язык английского модернизма едва ли не в большей степени, чем его кумиры: Уильям Моррис, Данте Габриэль Россетти.

Подводя итоги, можно сказать, что культурная значимость и потенциал английского модернизма значительнее, чем это представляется на первый взгляд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчурина, А. Модерн, его истоки и проблемы интерпретации. - [URL: http://www.stihi.ru/2014/04/21/1299](http://www.stihi.ru/2014/04/21/1299). – 11 с. (дата обращения: 15.09.2018).
2. Аникин, Г. В., Михальская, Н. П. История английской литературы: учеб пособие. Г. В. Аникин, Н. П. Михальская. – М.: Высшая школа, 1985. – 431 с.
3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография /И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
4. Елина, Е. А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Елина. – Волгоград, 2003. – 25 с.
5. Краснова, О. Б. Энциклопедия искусства XX века. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
6. Модернизм в изобразительном искусстве // Википедия - [URL: http://ru.wikipedia.org/wiki](http://ru.wikipedia.org/wiki) (дата обращения 25.01.2019).
7. Павленко, Л. Г. Беседы о живописи Великобритании: учеб. пособие / Л. Г. Павленко. М.: Флинта. Наука, 2005. – 240 с.
8. Павленко, Л. Г. Поэзия, проза и живопись. Обсуждение на английском языке: учеб. пособие / Л. Г. Павленко. – СПб: Лань. – 60 с.
9. Панина, А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: монография /А. Ф. Панина. М.: УРСС, 2015. – 367 с.
10. Покровская, Е. П. Культурология плюс лингвистика: синтез наук вчера, сегодня, завтра // Проблемы лингвистики текста в культурологическом освещении. Таганрог: ТГПИ, 2001. - С. 4-7.
11. Советская энциклопедия. Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: «Советская энциклопедия», 1989. – 1632 с.
12. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи: монография / И. А. Стернин. М.: Русский язык, 1985. – 239 с.
13. Тарасова, И. А. Фреймовый анализ в исследовании идеостилей // Филологические науки. – 2004. - № 4. – С. 42-49.
14. Швинглхурст, Э. Прерафаэлиты / Э. Швинглхурст. М.: СПИКА, 1995. – 79 с.
15. Doughty, O. Dante Gabriel Rossetti // British writers and their work. -1965. - № 7. P. 43-78.
16. Krajewska, W. English Poetry of the nineteenth century / W. Krajewska. - Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe. 1978. – 211 p.
17. Nicolescu, V. Whistler / V. Nicolescu. - Bukarest: Merediane Verlage, 1981. – 66 p.
18. Raine K. William Blake / K. Raine. - London: Thames and Hudson, 1970. – 216 p.
19. Rossetti, D. G. Love Enthroned // Английская поэзия в русских переводах (XIV-XIX века). Сборник: составители М. П. Алексеев, В. В. Захаров, Б. Б. Томашевский. - М.: Прогресс, 1981. – 684 с.

Е.М. Панушина, Т.В. Смолина

ИСКУССТВО НЭЦКЕ КАК ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЯПОНИИ

Аннотация. В современном мире происходит процесс глобализации, обмена информацией, культурой, традициями. Очень важно знакомиться с культурой и историей разных стран. Искусство нэцке – источник знаний о культуре, философии и истории средневековой Японии.

Ключевые слова: Нэцке, средневековая Япония, искусство, скульптура, благожелательный символ, мифология, история, период Эдо, кимоно.

Е.М. Panushina, T.V. Smolina

THE ART OF NETSUKE AS A PART OF A MEDIEVAL JAPANESE CULTURE

Abstract. In the modern world there is a process of globalization, the exchange of information, culture and traditions. It is very important to get acquainted with the culture and history of different countries. Netsuke art is a source of knowledge about the culture, philosophy and history of medieval Japan

Key words: Netsuke, medieval Japan, art, sculpture, auspicious symbol, mythology, history, Edo period, kimono.

Эпоха средневековья в Японии – очень длительный период, начинающийся в VII и заканчивающийся XIX веком. Искусство нэцке зародилось в эпоху Эдо (1603-1868 год). Этот период называют третьим сёгунатом или «периодом мирного государства», последним самурайским правительством. Место сёгуна занял

Иэясу Токугава который в 1603 году, в городе Эдо, основал сёгунат после блистательной победы над родом Тоётоми. Японское общество того времени состояло из 4 сословий: самураи, купцы, ремесленники и крестьяне. Страной руководили исключительно самураи. Вне сословного деления находились люди занимающиеся уборкой, тюремной службой, утилизацией отходов. Экономика была полунатуральной: налоги и зарплата выплачивались рисом, но в обращении были серебряные и золотые монеты. В селах существовала система взаимопомощи. Для сохранения села власти запрещали крестьянам переселяться в города, благодаря чему площадь пахотных земель увеличилась вдвое, стали выращиваться такие культуры, как хлопок, чай, рапс, красители. Это способствовало развитию промышленности и транспорта, ведущими отраслями стали лесное хозяйство, солеварение, гончарство, изготовление товаров широкого потребления. В течение этого времени катаклизмов было не много. Япония расцветала. Господствующими религиями оставались Синтоизм и Буддизм. Именно с таким положением страны связано появление и развитие нового течения в декоративно-прикладном искусстве – миниатюрная скульптура «нэцке».

Нэцке – один из наиболее ярких и самобытных видов творчества японского народа. Это – миниатюрные скульптурные фигуры (высотой от 2 до 10 см) с обязательным сквозным отверстием (химотоси) для перекидного шнура. Название фигурок «нэ-цукэ» пишется двумя иероглифами: 根付 – нэ-цукэ (корень, прикреплять). Назначение их было двояким. С одной стороны - «нэцке» - это своеобразный брелок, скульптурная подвеска к поясу мужского кимоно. Поскольку его покрой не предусматривал карманов, необходимые мелкие предметы подвешивались к поясу. При этом миниатюрная скульптура выступала противовесом (см. рис 1). «Концы шнура завязывали, причем узел, как правило, можно было скрыть в одном (большем) из выходов отверстия» [1, 5]. Самостоятельно нэцке никогда не носили.

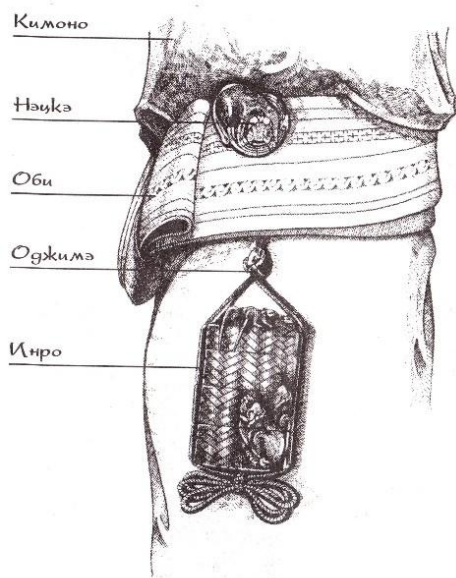


Рис. 1.

С другой стороны, нэцке – это жанровая скульптура, отличающаяся особым профессионализмом исполнения. Вопрос об их происхождении также двояк: либо они возникли в Японии, либо были заимствованы. Казалось бы, фигурки выглядят по-японски, являются деталью костюма, имеют специфическую форму. Каждый из этих аспектов дает свой ответ на вопрос о происхождении. Так, «брелоки - противовесы использовались не только в Японии, но и в Венгрии, на крайнем Севере, в Эфиопии» [1, 6].

Развитие и формирование искусства нэцке занимает более трехсот лет. Сам термин впервые упоминается в хрониках XVII века при описании костюма сёгуна Иэясу Токугава [2, 2]. Бытованию нэцке способствовал распространившийся в XVIII веке обычай курения табака. Трубки и кисеты подвешивались исключительно с помощью нэцке. Скульптурным брелком к поясу кимоно прикреплялись и другие предметы: путешественник брал с собой дорожную тушечницу и печать, мастер чайной церемонии брал с собой набор принадлежностей для приготовления чая, купец – кошелек, ключи, маленькие счеты, самурай подвешивал коробочку с несколькими отделениями для медикаментов, игроки – амулеты, гуляка – сосуд с сакэ. Материалы, из которых мастерили нэцке, очень разнообразны.

Так, крестьяне носили латунные или медные подвески, которые могли служить еще и огнивом для трубок. Заболевшие лихорадкой носили нэцке из клыков нарвала, во время приступов они скребли брелок в местах отверстия для шнура и принимали порошок как целебное снадобье. Но такие фигурки имели не только практическое применение, а являлись предметом украшения. Материал должен был быть не очень тяжелым, поскольку нэцке все еще сохраняла функцию подвески. Использовали дерево, слоновую и моржовую кости, рога разных животных, гораздо реже: лак, металлы, фарфор, янтаря, стекло, агат, нефрит, кремль, окаменевшее дерево. Развитие же нэцкэ как самостоятельного искусства связано с двумя материала-

ми: деревом и слоновой костью. Слоновая кость в истории японского искусства – материал довольно «молодой». В виде бивней она стала завозиться в Японию лишь в период Токугава. Мастера подчеркивали естественную красоту дерева или слоновой кости, тщательно полируя поверхность и оттеняя ее скульптурными деталями, рельефом, ажурной резьбой. В этом сказалась существующая в Японии традиция обработки малой формы. В то же время, декоративность была подчинена художественному замыслу, характеристике персонажей. Конечно, декоративность и ажурные элементы должны были быть достаточно обтекаемыми, чтобы не цепляться за одежду. Фигурка не должна была иметь резких выступов, хрупких деталей и должна быть приятной на ощупь. Так, пластическое начало соединилось с практическим замыслом и художественной, многовековой традицией ремесла, а ношение таких подвесок стало всеобщей привычкой.

Долгое время изготовлением таких фигурок занимались люди разных художественных профессий: скульпторы, резчики масок и печатей, мастера по изготовлению художественного лака, художники и другие. Лишь с середины XVIII века изготовление нэцке становится промыслом профессиональных резчиков. По началу, работы этих мастеров были анонимными, но более поздние работы уже имели подпись и печать скульпторов. Так, постепенно, эти миниатюрные фигурки выделились в самостоятельный вид японского декоративного искусства. Расцвет нэцке переживают в конце XVIII- первой половине XIX века. Известно несколько сот резчиков, работавших в разных городах Японии. Наиболее крупными центрами производства были Киото, Нара, Эдо (Токио), Осака, Нагоя. Богатый опыт и профессионализм японских скульпторов очень точно отображали традиции народа, которые проявлялись в пластическом совершенстве форм, гармонии образа и исполнения, высокой культуре художественного преобразования материала. Но, к сожалению, в конце XIX века, когда распространилась европейская одежда, нэцке утратили свое практическое значение и их производство угасло.

Существует несколько основных видов нэцке:

- **Катабори** – самые известные и знакомые многим нэцке. Это небольшие фигурки, изображающие животных, человека, многофигурные группы. Они пользовались популярностью в XIII-XIX веках. Также такие фигурки могли выступать в качестве печати (рис.2).



Рис.2.

- **Анабори** – нэцке, изготовленные из раковин, внутри которых создавались сюжетные линии (рис.3).



Рис.3.

- **Саси** – одна из древнейших форм нэцке в форме бруска с ушком для шнурка и двумя «крючками». Выполняли из самых разных материалов, но чаще из дерева. Способ их использования отличался от других. Если в предыдущих нэцке были отверстия, а сами фигурки были противовесом, то саси крепили крючками к поясу оби так, чтобы отверстие было внизу, а на шнурке, пропущенном через него, свисал кошелек или ключи (рис. 4).



рис. 4.

- **Маска** – самый многочисленный вид нэцке. Часто это была уменьшенная копия маски Ноо, а по своим свойствам она больше всего похожа на вид катабори (рис.5).



Рис.5.

- **Мандзю** – нэцке в форме круга из слоновой кости, свое название она получила благодаря сходству с лепешкой из риса мандзю. Часто их делали из двух полукругов или двух половинок. Изображение наносилось с помощью гравировки и последующего чернения (рис.6).



Рис.6.

- **Рюса** – Вариант формы мандзю. Основное отличие этой формы от обычной мандзю в том, что она пустая внутри, а одна (верхняя) часть выполнена в технике сквозной резьбы. Когда рюса делали из двух разъемных половинок, то обычно из середины материал выбирался с помощью токарного станка. Эта форма особенно часто использовалась в Эдо, где жил известный резчик Рюса (работал в 1780 годы), по имени которого она и названа. Считается, что эта форма, так же как и мандзю, особое распространение получила в связи с землетрясениями периода Ансэй (1854—1860), и в особенности с эдоским землетрясением 1855 года, когда многие нэцкэ были уничтожены и возникла необходимость в новой продукции (рис. 7).



Рис.7.

- **Кагамибута** – очень схожий с мандзю вид, но выполнена фигурка в виде сосуда, верхняя часть которого металлическая, с гравировкой и резьбой, где было сосредоточено основное декоративное оформление. Подпись на нэцке принадлежала резчику по металлу (рис. 8).



Рис.8.

Темы для создания таких миниатюрных скульптурок были очень разнообразны. Нэцке - это продукт городской культуры, поэтому часто сюжеты были связаны с жизнью горожан, фольклором, народными религиями. Для ранних нэцке (XVII- начала XVIII века) были характерны сюжеты, заимствованные из Китая.

Начиная со второй половины XVIII века стали преобладать японские образы:

- герои народных легенд и сказок. Излюбленным сказочным образом и до сих пор является Урасима Таро – персонаж легенды о человеке, побывавшем в стране бессмертных. История об Урасима – рыбаке. Сюжет истории таков: рыбак Ураси-ма поймал однажды черепаху, которая человеческим голосом попросила отпустить ее, что Урасима и сделал. Черепаха пригласила его посетить дворец морского дракона (рюгу), – она оказалась фрейлиной высокого ранга. Три года пробыл Урасима в подводном дворце и при прощании ему была вручена драгоценная шкатулка (тама-но тэбако), которую было приказано не открывать ни при каких обстоятельствах. Однако, возвратившись в Мидзуноэ, Урасима обнаружил, что никого из его родных или знакомых не осталось. Выяснив у жителей деревни, какой сейчас год, он понял, что с того времени, когда он отправился во дворец морского дракона, прошло почти четыреста лет. Урасима нарушил запрет и открыл шкатулку, оттуда вылетел белый дым, – в драгоценном подарке было заключено бессмертие рыбака. Урасима сразу же превратился в старика и умер. Легенда о посещении человеком потустороннего мира известна многим народам, и везде она пользуется исключительной популярностью: до сих пор в Японии существуют «могила» Урасима Таро (около Йокогамы) и даже храмы, в которых ему поклоняются. В нэцкэ Урасима изображается по-разному: старик с лицом юноши на черепахе; старик, открывающий шкатулку, и Ура-сима среди других старцев, воплощающих собою идею долголетия.

Так, эта легенда раскрывается в искусстве нэцке средневековой Японии: фигурка рыбака, шкатулки, черепахи или их композиция приносят своему обладателю здоровье и долголетие (рис. 9).



Рис. 9.

- Исторические персонажи (воины, полководцы, поэты, мыслители и т.д.). Мастер Доракусай в XVIII веке из слоновой кости создал нэцке «Госиса», изображающую легендарного поэта. Жил и работал этот мастер в Осаке. Китайские сюжеты проникали в японскую литературу и искусство благодаря переводам и переделкам их произведений. Отдельные персонажи китайского происхождения появляются и в миниатюрной скульптуре. Таков образ Госиса. Он был известен тем, что на одном из собраний писал произведения, держа тысячефунтовую курительницу над головой. Физическая усталость, утверждал он, ничто по сравнению с умственным напряжением и муками творчества. Нэцке сохраняет старинную форму печати (катабори). Поэт изображен в старинном китайском халате и ритуальном переднике. Его густые волосы подобраны под маленькую шапочку, брови и борода густые и пышные. Поэт стоит у столика с кистью в руке.левой рукой он держит бронзовую курительницу (рис. 10) Нэцке компактна, в ней нет выступающих деталей и резких выступов, ее удобно держать в руках и использовать как печать. Эта фигурка является одним из лучших примеров для понимания сути нэцке: много юмора, удобство и практичность, эстетика, детализация и конечно благожелательный символ. Эта фигурка дарит своему обладателю силы, веру в себя и помогает раскрыть творческие способности.

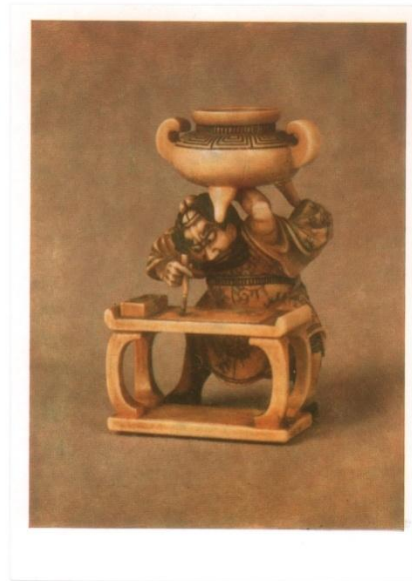


Рис. 10.

- Боги – еще одна популярная тема нэцке. К популярным в народе семи Богам счастья присоединяются обычно образы бога грома Райдэна с барабаном и колотушкой в руках и бога ветра Футэна. Мастер Иссин создал нэцке с изображением Футэна в XVIII веке из слоновой кости. Футэн однорогий и имеет огромный мешок за плечами. По мере того, как он распускает узел, из него с меньшей или большей силой вырывается ветер. Японцы верили, что Футэн может создать тайфун, поэтому к нему относились со страхом и благоговением, старались умилостивить его молитвами. Футэн в нэцке изображен гротескно, экспрессивно, хотя драматизация образа достигнута посредством внешней характеристики этого героя (рис. 11).



Рис. 11.

- Знаки зодиака тоже излюбленный сюжет для фигурок. Благопожелательная и охранительная символика была присуща и изображениям животных, рыб и птиц. Например, крыса, бык, тигр, заяц, дракон, змея, лошадь, коза, обезьяна, курица, собака и свинья являются так называемыми циклическими животными, символизируют года шестидесятилетнего цикла. Очевидно, что если нэцкэ с изображением, скажем, лошади носил человек, родившийся в год лошади, то подобная нэцкэ обладала благопожелательным значением.

Лошадь считалась в Японии и на Дальнем Востоке символом солнца и плодородия, «урожайным» животным. Белую лошадь очень ценили за цвет и редкостную красоту. Кроме того, она входила в число «семи буддийских сокровищ». Во многих синтоистских храмах существовали деревянные скульптуры белой лошади или ее конюшни. По легенде на ней ездил таинственный бог Досё-дзин, когда он посещал человечество, чтобы принести процветание и предотвратить несчастье. Фигурка лошади с низко опущенной головой традиционно вписывается в почти правильный треугольник. Это одна из наиболее удобных для ношения форм нэцкэ. Для создания брали кусочки слоновой кости именно такой формы (они оставались при вырезании грифа для национального японского музыкального инструмента сямисэна). Художник умело передает объем, выделяет проработанную детально морду лошади, гриву и копыта. Работает крупными планами, в обобщенной манере, стремясь передать поэтическую силу и величие этого животного (рис. 12).

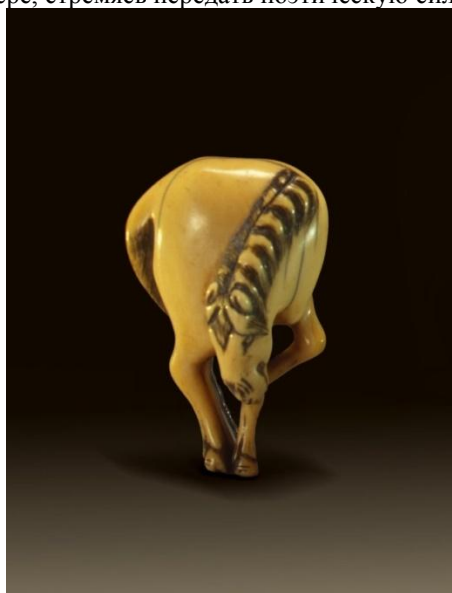


Рис. 12.

- Очень часто встречаются изображение драконов, оборотней, демонов и других мифологических существ и сказочных персонажей. Так, в XVIII веке была создана нэцкэ Кирин мастером Томагада Янагавой из слоновой кости с элементами гравировки. Высота 9 см. Фантастическое существо Кирин изображено мастером в виде жирафа с головой дракона, шеей серны, гривой льва, копытами и ногами лошади. Легенда рассказывает, что Кирин был высотой более 30 метров. Иногда он появляется в языках пламени. Согласно даосскому учению Кирин был господином 360 животных и насекомых. Японский император во время официальных церемоний надевал халат, украшенный изображениями этого животного (рис. 13). Нэцкэ отличается совершенством композиции, тщательностью декоративной отделки (стилизации форм и орнаменте, чередовании низкого рельефа и мягко блестящей отполированной поверхности).

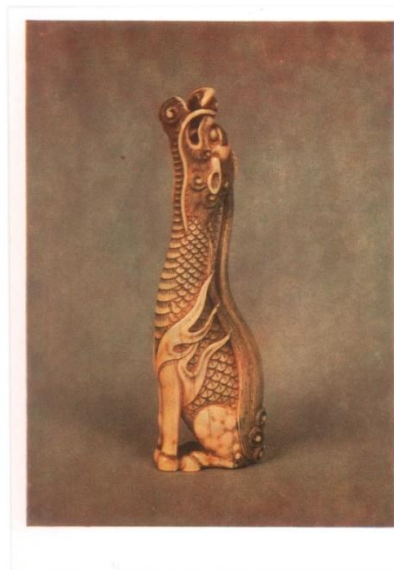


Рис. 13.

Большая часть изображений в нэцкэ, какими бы простыми они ни казались, имеет скрытый, символический смысл. Нэцке может заключать в себе намек на какой-либо исторический персонаж, литературное произведение, может служить иллюстрацией-ребусом к той или иной пословице, моральной догме и т. д., но чаще всего сюжеты и темы нэцкэ расшифровываются как благопожелательные символы. И это важно для правильного и полного восприятия нэцкэ. Благопожелательной символикой обладают изображения не только религиозных персонажей, но и многие другие. Например, изображения вечнозеленых растений: сосны, кипариса или самшита – являлись естественными воплощениями пожелания долголетия. Аналогичную символику имели персик, бамбук и хризантема. С пожеланием обширного мужского потомства были связаны изображения плода лотоса с многочисленными семенами или лопнувшего баклажана (рис. 14).



Рис. 14.

С начала XIX века объектом изображения японских скульпторов становится человек, его окружение, природа:

- Широко отображались разнообразные аспекты городской жизни, жанровые сценки, предметы быта. Как пример представлю позднюю фигурку «Оно-но Комати, поэтесса» - нэцке XIX века выполнено из слоновой кости. Хранится в Государственном музее искусства народов Востока. Изображена известная, прославленная поэтесса IX века, одна из «шести поэтических гениев». Интерес к ней возродился в городской среде в связи с популяризацией классики в японской литературе XVII века, с приобщением интеллигентов. Сама ее жизнь стала поэтической полу-легендой и полу-вымыслом. В описаниях этой поэтессы значится, что она была блистательной подворной дамой, красавицей. На склоне лет она впала в немилость и была изгнана в провинцию. Дожив до преклонных лет, она провела остаток дней в нищете, странствуя по дорогам страны. Разочаровавшись в жизни, старая и измученная Оно-но Комати писала в одном из своих стихотворений: «В этом мире царит несправедливость, я ухожу от него в глубину гор и вижу, как там плачет олень». Мастер изобразил поэтессу старой, обремененной бедностью странницей, просящей подаяние (рис. 15). Это - пострадавший, но смирившийся со своей жизнью человек. Лоб ее пронзено морщинами, щеки старчески слабы. Во взгляде - усталость и отрешенность. Это нэцке – подлинный шедевр миниатюрной классики.

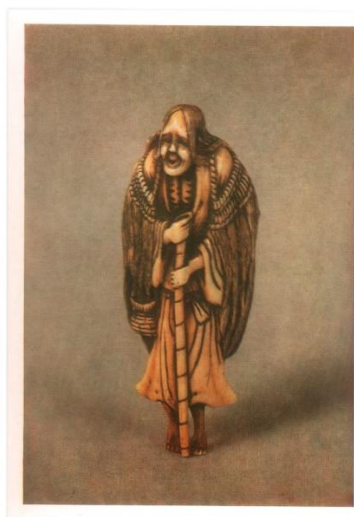


Рис. 15.

Удивительно, что на первых порах эти произведения очаровывают только виртуозностью исполнения. В скульптурке высотой 2-10 см не пропущено ни одной сколько-нибудь важной детали. Все передано очень точно и выразительно. Еще больше привлекает зрителя неподражаемая живость, сочный юмор, богатейшая фантазия в композиционном, пластическом и эмоциональном решении каждого произведения. С художественной точки зрения нэцке – искусство, которое на базе развития японской скульптуры выработало в высшей степени своеобразный пластический язык, а с точки зрения истории культуры сюжеты нэцке выступают как неисчерпаемый источник для изучения нравов, обычаев, религиозных и моральных представлений. Изучая и рассматривая эту миниатюрную скульптуру, мы понимаем, что в ней сочетается практичность японцев и их любовь к эстетике, мастера того времени очень точно выбирают материал, виртуозны в его обработке, они улавливают и могут показать красоту линии, пластичность, движение и вкладывают в эту красоту свою душу. Словом, нэцке отражает в себе жизнь и философию Японии XVII-XIX веков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Успенский М.В. – «Нэцке» - издательство «Искусство», 1986 г. – 266 с.
2. Каневская Н. – альбом «Нэцке» - «Изобразительное искусство» Москва, №11, №13, 1984 г. – 30 с.
3. Николаева Н. С. Декоративное искусство Японии. М., «Искусство», 1972 г. –174 с.
4. Нэцке и японская гравюра из собрания С. П. Варшавского. Каталог выставки. Л., «Искусство», 1983– 77с.
5. Нэцк. Серия «Мастера и шедевры». Сост. Афонькин С. Ю. СПб., Бестиарий, 2007 г. –320 с.

Т.Д. Скуднова, И.Д. Личман

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

«Философия сродни сове Минервы – богини мудрости:
она вылетает лишь в сумерки, когда неясен путь, когда смутны очертания сущего»
Г. Гегель

Аннотация. В статье утверждается, что исследование аксиологического аспекта социальной деятельности возможно только на основе трансдисциплинарной методологии. Рассматривается вопрос об анализе подходов и интерпретаций и признании феномена «человекоразмерности» в качестве приоритетного ценностного критерия социальных трансформаций.

Ключевые слова: аксиология, трансформирующийся социум, социальная деятельность, социальная рефлексия, общечеловеческие ценности, человеческий капитал.

T.D. Skudnova, I.D. Lichman

AXIOLOGICAL COMPONENT OF SOCIAL ACTIVITIES AS A FACTOR IN POSITIVE TRANSFORMATION OF SOCIETY

«Philosophy is akin to the owl of Minerva (the goddess of wisdom) that begins its flight only with the coming of the dusk, when the path is uncertain, when the outlines of things are vague».
G. Hegel

Abstract. The article states that the study of axiological aspect of social activity can be based only on transdisciplinary methodologies. It considers the analysis of approaches and interpretations as well as the recognition of the phenomenon of «chelovekorazmernost» as a priority value criterion of social transformations.

Key words: axiology, transforming society, social activity, social reflection, human values, human capital.

В условиях обострения глобальных проблем, углубления экологического, демографического, антропологического кризиса человек оказался в сложной ситуации выбора будущего пути развития. В этих условиях актуализируются парадигмальные сдвиги в понимании функций социальной деятельности, ее сущности, места и роли человека в ней. Актуальными в науке становятся такие синергетические категории как порядок и хаос, нелинейность, бифуркация, что приводит современную науку в целом и социальную философию в частности, к переоценке проблем развития современного общества через призму социальной деятельности самого человека на основе интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, а также к поиску новых методологических ориентиров, способных осмыслить деятельность человека в направлении развития социума и преобразований в нем. Прогрессивное развитие и укрепление современного общества оказывается невозможным без кардинальных социально-культурных и антропологических трансформаций, основанных на философии гуманизма. Решение такой задачи требует признания человека высшей ценностью, а высшей целью социальной деятельности – неуклонное повышение качества жизни, создания оптимальных условий для гармоничной самореализации индивида, признание каждого не средством, а целью общественной практики, полномочным субъектом социальной деятельности. Гуманизм акцентирует проблемы общечеловеческих ценностей, интенции на человеческую свободу, индивидуальную самобытность, целеполагание, смысложизненные ориентации, что обостряет актуальность исследования аксиологических аспектов социальной деятельности. Данная экзистенциальная стратегия реалистична и особо актуальна в ситуации кризисных трансформационных процессов в обществе, когда человек оказался один на один с самим собой и своими проблемами, переживаниями, смыслами. Введение в 1991 году в России института социальной работы как феномена цивилизационного мира, стремящегося из хаоса к порядку, к преодолению рисков трансформирующегося общества, аномии и маргинальности, побуждает нас обратиться к истории и теории социальной деятельности, рассмотрению социальных проблем с междисциплинарных позиций. Современное общество характеризуется динамической изменчивостью ранее устойчивой общественной жизни. Можно утверждать, что основной его чертой является сверхдинамизм социальной жизни, проявляющийся в неуклонном ускорении всех общественных процессов.

Изменчивость традиционно устойчивых форм социальных процессов в современном мире для многих стран, в том числе и для современной России, в значительной степени связана с трансформацией всех сторон общественной жизни. Трансформационные процессы связаны с реализацией социальных проектов, внедрением инновационных перспективных технологий и др. Это, связано, по мнению исследователей, с дефицитом «социальности» и требует всестороннего осмысления векторов развития социальных процессов и выявления их ценностных и социокультурных оснований [5].

Современная социокультурная ситуация характеризуется существенными изменениями всех сфер общественной жизни: политической, экономической и духовно-нравственной. Социокультурная динамика связана не только с ускорением социальных процессов, но и с их существенной содержательной трансформацией. Социальная деятельность в современном обществе в силу глобальных трансформаций, в известной степени утратила свое ценностно-нравственное и гуманистическое содержание. Это выражается в той или иной степени в углублении кризиса современной культуры, образования и ценностных оснований нашей жизни, а также в кризисе социального бытия человека. В современном обществе требуется новое видение мира и изменение отношения к нему, к культуре, природе, социуму. Это неразрывно связано с развитием ценностного самосознания всего общества и каждого отдельного гражданина.

Все указанные трансформационные социокультурные процессы происходят на фоне глобализации и перехода современного общества в совершенно новую фазу своего развития – в фазу информационного общества, в которой формирующаяся экономика знаний требует значительного роста ценностного самосознания социальных субъектов. Это касается не только отдельных личностей, но и самосознания массовых социальных групп и всего человечества в целом. Все это требует развития способностей социальной рефлексии, выработки определенной социальной и жизненной позиции, а также развития форм адаптации к этим переменам, современных форм социальной активности. С точки зрения социальной философии, рефлексия присуща не только отдельному индивиду: она проявляется и на уровне группового и массового общественного сознания и выражается в социальном стереотипе, в индивидуальном и групповом поведении, основанном на повседневных социальных практиках, в социальных конструктах, базирующихся на общих социальных практиках.

Все проблемы социальной сферы по своему характеру и содержанию носят прежде всего социально-философский характер. Философская рефлексия ценностных компонентов социальной деятельности необходима, в первую очередь, в силу того, что многоплановость и неоднозначность дефиниций социальной деятельности, идущая от многообразия ракурсов, избираемых зарубежными и отечественными учеными, создает логико-семантическую проблему категориального аппарата исследуемого феномена, решение которой, в

свою очередь, детерминировано общей методологией и концептуально-философскими соображениями. Через социальную деятельность человек, утрачивая частичность, проявляет себя как целостное, универсальное существо, самосозидающее и преобразующее себя и окружающий мир. Многие отечественные и зарубежные ученые едины во мнении, что наступила эра «антропологического ренессанса», когда человекообразность (В.С. Степин) становится главным критерием деятельности [8]. Характерное для постнеклассической науки внимание к «человекообразным» объектам требует обновленной рефлексивной концепции – всеобщей теории человеческого действия как целостной парадигмы гуманизации отношений и очеловечивания мира. Антропологический поворот в метасознании и миропонимании означает концептуализацию социальной деятельности. При этом центральной проблемой остается вопрос социальной адаптации, выживания в новых условиях. Все это актуализирует проблему исследования аксиологической компоненты социальной деятельности в условиях трансформирующегося общества. Важность аксиологической компоненты социальной деятельности демонстрируют ее функции: основополагающую, смыслообразующую, структурообразующую, системообразующую, целеполагающую, праксеологическую, футурологическую.

Актуальность исследования обусловлена также потребностями развития социально-философского знания. С методологических позиций проблемы социальной работы с человеком, ее влияния на личность и общество в новых экономических условиях развития современного общества рассматриваются редко; исследования в этой сфере до сих пор носят фрагментарный характер, вследствие чего такой сложный, масштабный и многогранный вид деятельности общества остается вне предметного поля социальной философии. Таким образом, проблемная ситуация, на разрешение которой направлено наше диссертационное исследование, заключается в противоречии между необходимостью перехода от фрагментарных предметных исследований социальной деятельности, с одной стороны, и отсутствием целостного и последовательного социально-философского ее анализа, адекватного современным потребностям общественного развития, с другой. Поэтому важной социально-философской проблемой остается трансдисциплинарное исследование социальной деятельности в аксиологическом ее измерении, и на этой основе определение степени ее влияния на функционирование и развитие человека и общества. Это также подтверждает научную и социально-практическую актуальность данного диссертационного исследования.

Метатеоретической основой изучения социальной деятельности выступает многомерное диалектическое сочетание основных положений, принципов и идей социальной философии, социологии, культурологии, философской и психологической антропологии. В рамках социально-философской проблематики социальная деятельность рассматривается с позиций взаимодействия и взаимовлияния индивида и общества; смысловых ориентиров человека, его места в мире, культуре и истории; социального, духовного и экологического состояния планеты; тенденций и перспектив развития цивилизации; защиты гуманистических ценностей и идеалов в современном обществе. В этой связи очень важно знать, каково же сегодня общество, в условиях которого нужно осуществлять помощь человеку, нуждающемуся в поддержке, имеющему те или иные проблемы. Не менее важно знать и особенности человека как представителя определенной социальной группы. При этом мы должны опираться на достоверное научное знание, а не на отрывочные сведения и житейские знания. В этой связи актуализируется проблема трансдисциплинарности научных исследований, опирающихся на достигнутый уровень и синтез как человековедческих знаний, так и достижений в области изучения современного социума. Кроме того, социально-философское знание позволяет формировать мировоззренческую концепцию социальной деятельности, основанную на осознании человеком своих убеждений и ценностных ориентаций, рационально-критическом, рефлексивном мышлении, понимании сложности трансформаций своего времени, эмоционально-ценностном отношении к другим людям, переживании своей сопричастности к миру и трансцендентности бытию.

Вторая половина XX века в науке характеризуется не только появлением фундаментальных социологических теорий и классических парадигм (П. Сорокин, М. Вебер, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм и др.), связанных не только с глубокой трансформацией общества на цивилизационном уровне, но и активной разработкой новых концепций. Они помогли синтезировать методологический, теоретический и эмпирический уровни научного знания и способствовали появлению феноменологии ценностей, сложившейся на основе идей Эдмунда Гуссерля (1859-1938) и развиваемых его последователями применительно к культурным процессам (М. Шелером, Н. Гартманом, Р. Оттом, Э. Штейном). Феноменологический метод Гуссерля стал своего рода ключом к утверждению особого статуса ценностного сознания, позволил проникнуть в суть экзистенциальных переживаний, составляющих стержень аксиологической проблематики. Особую роль в исследовании ценностной природы сознания сыграли работы гениального ученика Гуссерля Макса Шелера (1875-1928). Ценности, по мнению Шелера, отделены от действительного мира и относятся к разряду идеальных сущностей, которые становятся действительными в добрых поступках. Поэтому нельзя сводить ценности к вещиности или предметности. Подлинное ценностное сознание означает способность отказа от культуры полезности, культуры потребления. Человека со всех сторон окружают не только материальные и духовные ценности, требующие «культуры достоинства» (А.Г. Асмолов). Для ее формирования необходимо эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, способность возвыситься над витальными, эгоистическими потребностями. Присваивая духовные ценности-цели, человек превращается в духовное существо, которому открывается мир подлинной гармонии, где никто не рассматривает другого в качестве средства или инстру-

мента для достижения эгоистических интересов. Миру ценностей присуща своя иерархия ценностей: ценности-цели (термальные) и ценности-средства (инструментальные). Общечеловеческие ценности-цели всегда вне времени и не утилитарны, в отличие, от базовых, витальных, низших, преходящих, неделимых. Концепция Шелера удивительно созвучна современным аксиологическим концепциям [9].

Особую роль в становлении такой социологии сыграло идейное наследие немецкого социолога Макса Вебера. М. Вебер не создал собственной теории ценностей и достаточно скептически смотрел на возможность духовного единства человечества на основе общей системы ценностей. Его заслуга заключается в разработке понимающей социологии и ее метода. Для Вебера социальное действие возможно лишь как творческий акт, в котором люди воплощают смысл поступков, соотнося их с ценностями на основе выбора. Социальная деятельность – это сознательная, ценностно-ориентированная деятельность, поэтому в гуманитарных науках не обойтись без изучения ее аксиологической компоненты. Опираясь на такую методологию, М. Вебер осуществил свои фундаментальные исследования, открывшие новые направления в социологии культуры, открыв аксиологическую проблематику в социально-гуманитарном знании [3].

Под влиянием аксиологического подхода стала развиваться культурная и в философско-психологическая антропология. Ценностный подход в культурной антропологии связывают с именем польского исследователя Ф. Знанецкого, который обосновал необходимость социальной психологии, в которой ценности рассматриваются как ядро человеческой психики, устойчивые «стандарты», нормы, установки как основы для выбора человека [2]. Американский ученый Г. Олпорт на основе исследования доминантных «ценностей» выделил следующие ценности для разных типов людей: для экономического типа высшей ценностью является полезность, для социального – любовь к народу, для политического – власть, для эстетического – форма и гармония. Феномен «ценность» указывает на человеческое, социальное, культурное значение определенных явлений действительности. В. Виндельбанд отождествлял ценности с нормами, которые регулируют нравы в социуме и составляют основу теоретической и эстетической деятельности. Главнейшие нормы-ценности (истина, доброта, религия, искусство, наука, правопорядок) являются целями и идеалами социальной деятельности [1].

Особенно созвучной западным феноменологическим концепциям ценностей оказалась отечественная социальная философия П.Д. Юркевича. Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, Б.П. Вышеславцева, Н.О. Лосского и др. Социализирующую роль ценностей Юркевич видел в расширении горизонтов духовно-нравственной жизни человека и социума, разносторонне обосновывая идею о том, что сострадание, соучастие и желание общего блага изначально присущи социальной природе человека [10]. В определенном смысле их труды предопределили феноменологический поворот, произошедший в европейской философии в XX веке.

Аксиологически ориентированная философия и социология, отдающие приоритет ценностным аспектам социального бытия, стали развиваться в XX веке. Ключевой фигурой для аксиологической социологии можно считать П. Сорокина (1889-1968). Под культурой П. Сорокин понимал «совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения» [7]. Все предметы приобретают характер культурных, когда становятся носителями смыслов и ценностей. Культурные артефакты образуют культурные целостности. В каждой из таких систем можно проследить базовые исходные посылки и верховные принципы, которые Сорокин и называет ценностями. К культурным системам он относит язык, науку, религию, искусство, этику, право. В свою очередь, на их основе могут возникать суперсистемы, анализ которых Сорокин осуществляет, привлекая богатейший культурно-исторический материал. Особенно значимы социокультурные модели Сорокина оказались для анализа социокультурной динамики, изучения социокультурного пространства.

Наиболее целостный методологический фундамент для исследований в области социальной деятельности и социального взаимодействия формирует социология – «генерализирующая», по П. Сорокину, наука об обществе [7]. Социология предлагает широкий спектр способов изучения предмета исследования, позволяющих объяснить, понять и трансформировать отношения в социальной среде. Сорокин предложил к рассмотрению концепцию «интегрализма» – философию, культурного синтеза интерактивных цивилизаций после тщательного сравнительного и исторического исследования могла бы привести созидательным контактам [6]. Такие контакты могли бы стать базой новых форм социального взаимодействия и социокультурных моделей, которые придут на смену старым. Характеризуя огромный вклад Сорокина в развитие социологии и социальной философии, можно выделить основной критерий его творчества, отражающий уровень его гениальности – степень опережения своего времени и преобладавших в тот период научных течений и учений. Становится очевидным, что именно он заложил основы коренной трансформации знаний об обществе, которые в первой четверти XXI века стали разворачиваться во всем мире. Вглядываясь в будущее цивилизаций, Сорокин полагал, что господствующим типом нового общества будет специфический тип культуры (не капиталистический и не социалистический), который объединит позитивные ценности обоих и поможет освободиться от дефектов каждого типа. Фундаментом такой конвергенции послужат не только социально-политические и экономические трансформации, но близость систем ценностей.

Социально-философская парадигма позволяет анализировать, прежде всего, структурную социальную деятельность людей, активность которых разворачивается на макроуровне социальной работы и касается разработки и осуществления оптимальных направлений социальной политики государства и социальной защиты населения. Социальная сфера входит в число приоритетных сфер общества, определяющих основы развития жизненных сил человека, уровень культуры и качество его социальной жизни. В этой связи социальная защита и поддержка жизнедеятельности представителей различных групп населения становятся стратегически важными.

Многие страны пережили во второй половине XX века рубежный, кризисный период, который потребовал не только поисков эффективных форм экономического, социально-политического и культурно-духовного развития общества, но и поиска новых средств социальной и духовно-нравственной поддержки населения. В полной мере это можно отнести и к России, в которой в начале 1990-х годов произошла радикальная идеологическая и социально-политическая переориентация общественного развития. Это, в свою очередь, потребовало переосмысления противоречивого опыта и социальной деятельности, переоценки традиций отечественной благотворительности, государственной социальной политики. В этот период в России начинается процесс развертывания социальной работы как специализированного вида деятельности и соответствующей подготовки кадров. Изучение зарубежного опыта позволило увидеть тесную связь между спецификой социальных проблем, возникающих на определенном этапе развития общества, и формами социальной деятельности, направленными на разрешение этих проблем.

Социальная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет целый ряд специфических особенностей, детерминированных как ее внутренними, так и внешними факторами. Ценность человека является ее ориентиром, гуманистическим базисом, фундаментальным основанием духовно-нравственного измерения. Высшим гуманистическим смыслом развития социума признается отношение к человеку как высшей ценности бытия. Социальная деятельность как социокультурный феномен реализует основной принцип гуманизма – отношение к человеку как к высшей ценности. Философия гуманизма как исторически сложившаяся система воззрений, признающая человека как высшую ценность, его права и свободы, потребность в развитии и творческой самореализации, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности высшей нормой отношений между людьми. Гуманистическое мировоззрение, возникшее еще в эпоху Возрождения, сыграло огромную роль в становлении теории и практики социальной деятельности. Его сущность состояла в признании человека высшей ценностью, в исключительном, неотъемлемом и естественном характере его прав и свобод. Гуманизм проявляется в таких ценностных ориентациях и установках как «человечность», «уважение», «ответственность», «любовь», «забота», «моральный закон», «долг». Огромный вклад в развитие гуманизма внесли и философы-просветители, которые рассматривали вопросы помощи человеку и его ценности: Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, М. Монтень, Д. Милль, И. Бентам, И. Кант и др. В своих трудах они рассматривали идеи ценности человека, справедливости, способности достижения равенства в обществе, гармонизации общественных отношений. И. Кант исходил из принципа нравственного долга заботы об окружающих. Категорический императив, сформулированный И. Кантом является высшим законом нравственности, побуждающим человека поступать так, чтобы он относился ко всему человечеству как в своем лице, так и в лице всякого другого как к цели, и никогда бы не относился как к средству [4].

Тенденция развития социума в направлении принятия гуманистического, эгоцентрического мировоззрению отражает нравственную эволюцию цивилизованного общества. Гуманистическое мировоззрение основано на признании неотъемлемых прав человека, в том числе права на достойную, полноценную и счастливую жизнь для каждого, независимо от его национальных, расовых, религиозных, возрастных, половых, индивидуальных или социальных особенностей. Эгоцентризм, вместе с тем, порождает социальную рефлексию, позволяющую рассматривать человека не только как часть природы, социума, но и как гражданина вселенной, микрокосм, подчиняющийся ее законам. Именно поэтому в социальной деятельности находит отражение реализация гуманистических идей как мировоззрения, выступающего в современном цивилизованном мире в роли положительного социального идеала. Гуманистическая модель социальной деятельности выражается в ценностно-ориентированных моделях, опирающихся на экзистенциальные установки, связанные с тем, что человек находится в вечном движении становления и развития, являясь творцом себя и окружающего социума на основе свободы выбора, осознания ценности жизни и реализации своих творческих потенциалов. К основоположникам экзистенциальной философии относят Ж.П. Сартра, А. Камю, К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, Ш. Бюлера, Э. Фромма, В. Франкла и др. Гуманистическая модель социальной деятельности опирается на ряд основополагающих принципов:

– Человек свободен по-своему чувствовать, переживать, воспринимать жизнь, и потому он ответствен за свои поступки.

– Природа человека не может быть определена исчерпывающим образом, поскольку человек – это не только то, что он есть, но и то, кем он может быть, т. е. он не просто субстанция, но и проект, становление, обещание, надежда, мечта и идеал. Он стремится к развитию, и возможности его роста, прорыва за границы уже существующего беспредельны.

– Человек должен признавать за другими право самостоятельно и свободно творить свою жизнь, ценить внутренний мир другого человека.

– Любой опыт в жизни человека, даже оцениваемый личностью как негативный, – это полезный, значимый и уже неотъемлемый от внутренней жизни индивидуальный опыт человека, достойный уважения и признания.

Современные исследователи подчеркивают, что ценности – это атомарные составляющие наиболее глубинного слоя всей целостной структуры личности, в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания – обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» душе и сердце (аспект прошедшего). Ценность – нечто значимое, должное, нормативное, регулируемое, направляющее деятельность и отражающее эмоциональное отношение человека к миру, природе, социуму. Специфика ценностных начал во многом зависит от предмета социально-гуманитарного знания, в радиусе исследований которого находятся общество, культура, человек. Специфической особенностью социально-гуманитарного знания, ядром исследований является человек, обладающий свободой и способностью к преобразованию мира: природы, социума и самого себя, создающий материальные, духовные ценности и мир культуры. Ценностные ориентации в науке выявляются в пристрастиях, целях, интересах, мотивах, эмоциях, идеалах, присущих субъекту социальной деятельности

В заключении важно отметить, что социальная деятельность – это важный элемент современного общества, один из механизмов государства, цель которого заключается в достижении устойчивого динамичного развития социума. При этом благо отдельного человека выступает основой достижения блага общества. Качество и уровень социальной деятельности во многом отражают социальная рефлексия, самосознание нации, степень цивилизованности и демократичности государства. Теория и практика социальной деятельности непосредственно связана с человеком, с взаимоотношениями между личностью и коллективом, между социальными группами, между личностью, обществом и государством. Она направлена на реализацию процесса социализации человека, на совершенствование общественных отношений, на проведение в жизнь идей гуманизма и справедливости. Основная цель социальной деятельности заключается в том, чтобы сохранять комфортное, безопасное, достойное, правовое существование человека как субъекта социума. Аксиологический подход к социальной деятельности, таким образом, выступает как фактор позитивной трансформации общественных отношений и социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндельбанд, В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия. Опыт культурной феноменологии. / В. Виндельбанд. – Москва: Директ-Медиа, 2010. – 157 с.
2. Ганжа, А.О., Зотов, А.А. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого. // Социологические исследования. – 2002, № 3.– 112-120
3. История социологии: В 3 кн.: учебник / под ред. В.И. Добренькова. – Кн. 1: М.: ИНФРА-М, 2004. – 596 с.
4. Кант, И. Сочинения в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4. Ч. I. – 544 с.
5. Колесникова, Е.Ю., Скуднова, Т.Д. Практика трансформации российского образования в свете социологических теорий: дефицит «социальности» // Социально-гуманитарные знания. – 2015. - № 7. – С. 157-163.
6. Парсонс, Т. О структуре социального действия. / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
7. Скуднова, Т.Д., Гасанов, А.М. Актуальность идей П. Сорокина в глобализирующемся мире. // Вестник ТГПИ. – 2012. – №2.
8. Сорокин, П. Моя философия – интегрализм // Социологические исследования – 1990. – № 2. – 139-141
9. Степин В.С. Философская антропология и философия культуры. Избранное. / В.С. Степин – М.: Академический проект, 2015. – 542 с.
10. Шелер, М. Положение человека в космосе. / Избранные произведения./ М. Шелер – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
11. Юркевич, П.Д. Философские произведения. / П.Д. Юркевич – М.: Правда, 1990. – 670 с.

Т.Д. Скуднова, Г.В. Соколовский

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Э. ФРОММА И В. ФРАНКЛА

Аннотация. В статье рассматривается проблема смысла как мотивация развития человека на основе анализа становления экзистенциальной психологии и философско-психологических идей Э. Фромма и В. Франкла. Показано, как экзистенциальная психология помогает человеку в изменяющемся мире адаптироваться к новым реалиям и находить эффективные способы существования и жизненные смыслы.

Ключевые слова: смысл жизни, экзистенциальная философия и психология, логотерапия, воля, экзистенциальный вакуум, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация.

T.D. Skudnova, G.V. Sokolovsky

PROBLEM MEANING IN EXISTENTIAL PSYCHOLOGY E. FROMM AND W. FRANKL

Abstract. The article deals with the problem of meaning as a motivation for human development on the basis of the analysis of the formation of existential psychology and philosophical and psychological ideas of E. Fromm

and V. Frankl. It is shown how existential psychology helps a person in a changing world to adapt to new realities and find effective ways of existence and life meanings.

Key words: the meaning of life, existential philosophy and psychology, logotherapy, mens, existential vacuum, self-development, self-improvement, self-realization.

«Рассмотрение проблемы смысла в науке и гуманитарном образовании требует погружения в философско – психологический дискурс», как считают современные исследователи [6]. Проблема смысла жизни является предметом научных изысканий философов и психологов, среди которых Ж.П. Сартр, Э. Гусерль, В. Дильтей, М. Хайдеггер, З. Фрейд, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и многие другие.

Экзистенциальная философия задумывалась о смысле жизни, бренности бытия, роли и месте человека в этом мире, а гуманистическая психология утверждала, что именно творчество, любовь, свобода, духовное развитие наполнит жизнь человека тем самым смыслом. Высказывание Ницше гласит: «Если есть ЗАЧЕМ жить, можно вынести почти любое КАК», стало своеобразным девизом экзистенциальной психологии [5].

Экзистенциальное направление в психологии возникло в Европе в первой половине XX в. на стыке двух тенденций. С одной стороны появление этого направления было вызвано несогласием многих психологов причинного подхода к изучению человека, а с другой стороны небывало возросший интерес к экзистенциальной философии. Психология появилась именно из философии, поэтому и было решено применить идеи экзистенциальной философии в психологии. Идею поддержали К. Ясперс, М. Босс, В. Франкл и др.

Важно отметить, что идеи экзистенциализма не просто создали новое направление в психологии, но и активно начали проявляться в педагогике и социологии. Особенно сильны экзистенциальные мотивы у Э. Фромма, Ф. Перлса, К. Хорни, С. Л. Рубинштейна и др.

Экзистенциальная психология сформировалась в Европе, и называлась на тот период времени - экзистенциально – аналитическим подходом, но после второй мировой войны её активно стали применять и придерживаться психологи США. В том виде она представлялась как хорошо осознаваемая и реализуемая позиция, где чётко можно было выделить пути решения и действия нужные для этого. Представителями в то время были Р. Мэй и Д. Бюджентал и другие. Принцип экзистенциальной психологии – это осознание уникальности жизни каждого человека в каждое отдельное мгновение времени и в пространстве.

Экзистенция («существование») происходит от латинского *existere* – «выделяться, появляться». Этим подчеркивается, что существование – это динамический процесс. Для представителей экзистенциализма именно процессу уделяется больше внимания, чем объекту. Они выдвинули идею о том, что существование – это постоянно изменяющийся процесс, и рассматривать его без учёта времени и пространства просто невозможно.

Впервые идея существования как динамического процесса была выдвинута датским философом С. Кьеркегором [4]. Развил его идеи Э. Гусерль в рамках своей феноменологии. А настоящими предпосылками для бурного развития идей экзистенциализма и экзистенциальной психологии в частности стали труды М. Бубера, Ж. П. Сартра, М. Хайдеггера. И это лишь малая часть философов, которые поддержали эти идеи.

Направление стало так бурно развиваться сразу в нескольких странах, что проследить и изложить полный анализ этапов становления и развития экзистенциализма на данный момент ещё не удалось. Это связано с тем, что несмотря на то, что трудов по экзистенциальной философии и психологии огромное множество, среди которых есть и много незначительных работ и много фундаментальных, выделить общую идею, единое связующее звено, которое бы просматривалась во всех работах. Но нужно отметить, что общее у всех авторов всё-таки было, а именно вера в реальность свободы личности.

Экзистенциальная психология – наука о том, как человеческая судьба зависит от отношения человека к жизни и смерти, и, следовательно, к смыслу своей жизни, поскольку первые две категории неминуемо приводят к третьей.

Проблемы, которые авторы – экзистенциалисты поднимали практически во всех своих работах, это проблемы жизни и смерти, смысла жизни, свободы и ответственности, проблема общения и одиночества, и многие другие. По мнению приверженцев экзистенциализма именно эти проблемы являются движущей силой развития человека как личности.

Экзистенциальная психология формировалась на основе идей и принципов гуманистической психологии, а также на общечеловеческих идеях А. Камю, Ж. Сартра и Ф. Ницше и других.

Особое влияние на развитие экзистенциальной психологии оказал тезис Г. Гегеля о том, что обстоятельства и влечения управляют человеком ровно настолько, насколько он им позволяет [1]. Мы можем сделать два очень важных для себя психологических вывода: с одной стороны, человеком управляют обстоятельства и влечения, а с другой, он может им не позволить этого сделать.

Одним из первых экзистенциалистов стал А. Шопенгауэр. Он изучал такое основополагающее для экзистенциализма понятие как волю. Он утверждал, что жизнь человека наполниться смыслом, если у него есть воля. Если у него есть воля, он будет стремиться сделать свою жизнь лучше, тем самым удовлетворяя свои экзистенциальные потребности. Шопенгауэр так же связывает понятие воли и проблему выбора, так как одно непосредственно влияет на другое, что влечёт изменения в жизни человека, наполняя её смыслом.

Основная идея экзистенциальной философии просматривается в словах И. Гёте:

«Принимая человека, какой он есть, мы делаем его хуже; принимая его таким, каким он должен быть, мы помогаем ему стать таким, каким он может быть» [2].

Экзистенциальная психология даёт человеку выбор, заниматься самосовершенствованием и саморазвитием, а не оставляет его в настоящем времени. Для экзистенциалистов все свойства личности являются процессами, которые можно изменить усилием воли и действиями, а не как «состояния» или «черты».

Не менее важно с точки зрения данного направления и осознание своего способа существования. Многие философы считают, что чувство настоящей экзистенции – чувство подлинного существования, возникает только в экстремальных ситуациях. По-другому это чувство называется аутентичностью. Понятие аутентичности является на ряду понятий жизни и смерти является ключевым в экзистенциальной психологии. Экзистенциалисты определяют его, как возможность «быть собой». Аутентичность ощущается нами во время горя, радости, и других ярких и сильно выраженных, неподдельных эмоций и чувств. Именно это и есть проявление нашей сущности.

Экзистенциальная психология – это наука 21 века, когда становится очевидна невозможность построения стратегии нашей жизни по моделям прошлого, считает профессор СПбГУ Н. Гришина – автор первого в нашей стране учебника по экзистенциальной психологии... По её мнению страх личностной некомпетентности – это один из самых главных страхов современного человека. Ведь в современном мире все сейчас стараются соответствовать каким-то стандартам, навешивать на себя ярлыки и так далее. Это страх несозвучия, несовпадения с жизнью, с быстроменяющимся миром. Адаптироваться к новым реалиям и находить эффективные способы существования – это задача, которая всегда стояла перед людьми.

Если раньше психология занималась поиском и изучением качеств человека, то сейчас вектор сменился на взаимодействие человека с социумом, на систему отношений человека и мира.

Лучше всего проблему, стоящую перед современной экзистенциальной психологией, выражает цитата: «В прошлом человек в основном решал проблему выживания, это было основной мотивацией. Сегодня проблема выживания отходит на второй план, и главной движущей силой становится мотивация развития, возникают те самые смысловые вопросы. Каждый отвечает на них в одиночестве, но экзистенциальная психология помогает нам всем» [3].

Наиболее яркими представителями экзистенциальной психологии 20 века являются Эрих Фромм и Виктор Франкл.

Эрих Фромм (1900 -1980) – немецкий философ и психолог, приверженец неопрецизионизма. Один из немногих учёных, подвергших сомнению учение Зигмунда Фрейда. Фромм считал, что Фрейд не всегда прав: создавая свою психоаналитическую теорию, он не учитывал этическую сторону развития личности.

В своей книге «Бегство от свободы» Фромм исследовал сложную ситуацию, в которой оказывается европейский человек, когда стремление к индивидуальности приводит к одиночеству, ощущению своей ничтожности и бессилия [8]. Он провёл анализ периода формирования новой философии, нового взгляда на человека и смысл его жизни. На примере психологического анализа мировоззрений Лютера и Кальвина Фромм пытается дать более развернутую и полную картину исторических процессов и их влияния на человека, определить причины бегства человека от самого себя и от собственной свободы. Во второй своей книге «Человек для самого себя» Эрих Фромм рассматривает проблемы этики, норм и ценностей, которые ведут человека к самореализации и осуществлению его творческого потенциала.

Анализ произведений Эриха Фромма позволяет выделить главные экзистенциальные идеи: развитие нравственных качеств человека, самопознание и саморазвитие как смысл и жизненная цель.

Не менее важным представителем экзистенциальной психологии является Виктор Франкл (1905-1997 г.).

В процессе своего развития и становления как психолога он шёл через несколько психологических школ, среди которых были психоанализ З. Фрейда, индивидуальная психология А. Адлера и другие. После этого он загорается идеей создать свою теорию, так как с течением времени он стал всё больше в них разочаровываться, находя несоответствия или недочеты той или иной теории. Таким образом, плодом его тридцатилетней работы становится логотерапия.

Термин «логотерапия» В. Франклом был предложен еще в 20-е гг., впоследствии он использовал понятие «экзистенциальный анализ». Необходимо подчеркнуть, что сам термин «логос» для Франкла – не просто «слово», не просто вербальный акт, а квинтэссенция идеи, смысла, то есть это и есть сам смысл.

Особое внимание Франкл уделяет «пограничным» ситуациям и положениям, когда человек оказывается перед лицом неизвестного заболевания или в концентрационном лагере, — так он получает возможность познать смысл и ценность своего существования. Сам В. Франкл прошел с 1942 по 1945 г. пять концлагерей, в которых потерял родителей, жену и брата. Трагические события его жизни, несомненно, обогатили его как психолога: «Когда человек перестает видеть конец какого-то временного отрезка своей жизни, он не может поставить себе никакой дальнейшей цели, никакой задачи; жизнь тогда теряет в его глазах всякое содержание и всякий смысл. И наоборот, стремление к какой-либо цели в будущем составляет ту духовную опору, которая так нужна узнику лагеря, так как только эта духовная опора в состоянии уберечь человека от падения под влиянием отрицательных сил социальной среды, уберечь его от полного отказа от самого себя»

[7]. По мнению В. Франкла, «латинское слово "finis" означает как "конец", так и "цель"» и именно смысл, свобода, ответственность, являются критериями психического здоровья.

Франкл вводит термин «экзистенциальный вакуум», обозначающий пустоту, отсутствие смысла жизни, переживаемое человеком. Экзистенциальный вакуум является следствием невроза, депрессии, наркомании, агрессии. Самое главное, что помогает жить, – это смысл жизни. Когда он осознает это, он становится более ответственным за свою жизнь, считает Виктор Франкл. При этом человек обладает определенной свободой, которую не может отнять у него никто.

В работе «Человек в поисках смысла» В. Франкл утверждает, что мы не должны задавать вопрос, в чем смысл жизни, наоборот, жизнь задает нам этот вопрос, а мы должны ответить на него не словами, а действиями [7]. Такой «экзистенциальный поворот» выводит нас на экзистенциальный смысл, которого еще пока нет, он ждет, пока будет найден и реализован.

В отличие от А. Маслоу, В. Франкл трактовал самоактуализацию не как самоцель, а как средство осуществления смысла. Поэтому рекомендованную Маслоу и Роджерсом установку на самовыражение личностью своих мотиваций, аутентичных ее внутренней природе, Франкл считал недостаточной для человека, чтобы он понял, зачем жить. Быть человеком значит быть направленным на нечто иное, чем он сам, быть открытым миру смыслов. Это не самоактуализация, а самотрансценденция (выход за пределы самого себя), благодаря чему жизнь приобретает смысл в любви, отношениях, глубинных переживаниях, сопереживании, в реальных жизненных поступках.

Франкл разработал специальную технику психотерапии, ориентированную на избавлении личности от негативных состояний (стрессов, гнева, тревоги, вины, комплексов неполноценности, экзистенциальной фрустрации и т.д.), возникающих при столкновении с психологически трудной для личности и кажущейся непреодолимой преградой. Если личность в подобных случаях утрачивает волю к смыслу, у нее возникает состояние «экзистенциального вакуума» в виде чувства апатии, опустошенности, бессмысленности существования.

Анализ творчества В. Франкла позволяет говорить, что он строил свою логотерапию на основе сущности человека и человеческого бытия. Он подчеркивал, что «человеческое в человеке на протяжении длительного времени было совершенно исключено из поля зрения...., что человека невозможно понять из двух составляющих – наследственности и окружающей среды» [7]. Развивающийся человек – это, прежде всего свободный человек, видящий смысл своего существования.

«Логотерапия» стала самым главным произведением в творческом наследии и в деятельности В. Франкла, которой он уделял больше всего времени и развивал до конца жизни.

В своем основополагающем труде «Человек в поисках смысла» Франкл описывает личный опыт выживания в концентрационном лагере и излагает свой психотерапевтический метод нахождения смысла во всех проявлениях жизни, даже самых страшных, нечеловеческих условиях, тем самым создавая стимул к продолжению жизни.

Франкл считал, что смысл жизни и его поиски являются движущим фактором собственно жизни человека. Франкл представлял человека как целостность, как некую трехмерную величину. В одной плоскости лежат физическое и психическое начало, не пересекающиеся друг с другом. Перпендикулярно им расположена духовная (экзистенциальная) составляющая, являющаяся совокупностью определенных психических процессов, чувств и переживаний, в корне отличающих людей от животных. Все эти три измерения и составляют целостного человека, их невозможно отделить друг от друга, не нанеся вред индивиду.

Духовную вертикаль Франкл отделял от религиозной, он четко изолировал эти понятия, признавая именно в духовном начале всех побуждений, сил и стремлений, которые толкают человека на достижение желаемого. Философ, психолог и психотерапевт он считал, что на духовной вертикали возникает своеобразное напряжение между тем, что человек уже достиг и тем, что он желает достичь в будущем. Эта напряженность – залог гармоничного развития личности. Как только человек достигает желаемого и напряжение пропадает, то тут же возникает новая цель и развитие продолжается. Отсутствие данного напряжения на духовной вертикали ведет к психозам, неврозам, различным расстройствам и «экзистенциальному вакууму», выход из которого многие видят в суициде.

Во время логотерапии клиент вместе с психологом анализирует всю свою жизнь, вспоминая все события своей жизни как хорошие, так и плохие. При этом пробираясь через память человек пытается найти в каждом даже плохом моменте что-то хорошее и постепенно осознаёт свой смысл жизни.

Основой метода являются культурные ценности, смысл жизни и их дальнейшее влияние на судьбу человека и выбор его собственного пути развития. Таким образом, методика этого замечательного мастера своего дела помогла миллионам человек избавиться от плохих мыслей от переживаний, от страхов и суицида.

Человек часто задумывается о том, зачем я живу в этом мире, в чём смысл моей жизни, как мне жить дальше, кто я в этом огромном мире? Именно ответы на эти вопросы и даёт вам в полной мере экзистенциальная психология.

Проведенный анализ философско-психологических взглядов Э. Фромма и В. Франкла дает нам основание для следующих выводов.

1. Поиск смысла жизни, реализация планов по претворению идей в жизнь и стремление к развитию – основной двигатель поведения и развития личности, являющийся врожденным.
2. Смысл жизни не изобретается и не выбирается, а находится человеком путём самореализации, саморазвития и деятельности
3. Смысл жизни настолько же уникален, сколько и внешность человека. Для полного осмысления своей жизни человек должен ориентироваться на несколько групп ценностей:
 - Ценности творчества – реализация себя через творческую деятельность
 - Ценности переживания – важность переживания спектр эмоций, получаемых от внешнего мира.
 - Ценности отношения – важность понимания важности взаимодействия с другими людьми.
4. Обретая смысл, человек должен стремиться его осуществлять, чтобы добиться самоактуализации личности
5. Человек может найти и реализовать смысл жизни, может и должен взять на себя ответственность за свою судьбу, даже если его свобода объективно ограничена обстоятельствами. Это возможно благодаря фундаментальным человеческим качествам.
 - Способность к самотрансцендентности – возможности мысленного выхода человека за пределы самого себя, в направленности на что-то, существующее вовне.
 - Способность к самоотстранению – возможности в любой ситуации подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны.
6. Необходимым условием психического здоровья личности является определенный уровень напряжения, возникающий между человеком и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который человек должен осуществить.
 - Отсутствие смысла порождает у человека состояние «экзистенциального вакуума», которое выступает причиной самых разнообразных неврозов.
7. Не существует смысла жизни «вообще» – существует конкретный смысл жизни данной личности в данный момент. Смысл жизни меняется от ситуации к ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель, Г. Наука логики. Объективная логика. Учение о бытии // Москва – 1998. – С. 254.
2. Гете, В. Фауст. // С– Петербург - 1986. – С. 107
3. Гришина, Н.В. Экзистенциальная психология. // СПбГУ – 2015. – С. 239
4. Кьеркегор, С. Стадии жизненного пути. // ЭКСМО - 2013. – С.97
5. Ницше, Ф. Воля к власти // МОСКВА – 2005. – С. 93
6. Скуднова, Т.Д. Серикова, И.Б. Проблема смысла в науке и психолого-педагогическом образовании. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. Научный и общественно-теоретический журнал., №2, 2017, с.186-190
7. Франкл, В. Воля к смыслу. // ЭКСМО – 2000. – С 340
8. Фромм, Э. Бегство от свободы. // АСТ Москва – 2011. – С. 302

Т.Н. Тювикова

ИСТОКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКИ

Аннотация: В данной статье рассматривается общая история развития корейской традиционной музыки. Указаны основные понятия и выдающиеся деятели музыкального искусства. Традиционные корейские музыкальные инструменты указаны с общим внешним описанием.

Ключевые слова: музыкальная культура, корейская традиционная музыка, история Кореи, теория музыки, музыкальные инструменты

T.N. Tyuvikova

ORIGINS AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF TRADITIONAL KOREAN MUSIC

Abstract. This article discusses the General history of Korean traditional music. The basic concepts and outstanding figures of musical art are specified. Traditional Korean musical instruments are listed with a General external description..

Key words: music culture, Korean traditional music, Korean history, music theory, musical instruments.

В сегодняшнем мире остро стоит вопрос международной интеграции, а в педагогике одним из ведущих направлений является мультикультурное образование. По-настоящему образован тот, кто знает традиции своего народа и обладает общими представлениями о других культурах. В связи с этим, людям следует подробнее изучать культурное наследие других народов.

Корейская цивилизация существует уже не одну тысячу лет. Легенды гласят, что основателем первого государства на территории Корейского полуострова является легендарный Тангун – сын небожителя Хвану-

на и обратившейся женщиной медведицы. Правил Тангун тысячу лет, а после превратился в духа. Началом летоисчисления страны считается 2333 год до н. э. Согласно корейской историографии, до начала первого века нашей эры, страна носила название Чосон (Древний Чосон), что переводится как «страна утренней свежести» [7, 20].

Традиционная корейская музыка своими корнями уходит в глубокую древность. На основании корейских и китайских хроник, а также археологических находок, можно предполагать, что в основе музыкальной культуры корейского народа лежат коллективные ритуальные действия. Церемонии и обряды происходили под стук барабанов и сопровождалась пением, плясками и инсценировками. Такой синтетический жанр (музыка, танец и драма) коллективного искусства характерен для народов Дальнего Востока и является своеобразным способом общения с Небом и Богом [6, 81]. С тех незапамятных времён в Корее сохранился и праздник *чхусок*, символизирующий окончание полевых работ [3, 20].

Время с I в н. э. и до 60-х гг. VII в н. э. называется Периодом трёх государств (Когурё на севере, Пэкче на юго-западе и Силла на юго-востоке). Каждое из этих государств имело свои культурные музыкальные особенности. Многие современные исследователи считают, что в Когурё была распространена вокально-танцевальная композиция *каму* (*ка* – песня, *му* – танец), имеющая схожие черты с песенно-танцевальной композицией *гэу* Древнего Китая. Данное предположение основывается на найденных фресках гробниц, описывающих парадные выезды высших слоёв общества, в свите которых могло быть около 250 музыкантов и танцоров [6, 82].

С государством Когурё связано и имя первого автора музыки в истории Кореи – Юри-вана (19 г. до н. э. – 18 г. н. э.). Он является автором сочинения «Хваньчого» - «Песня соловья». Один из первых традиционных музыкальных инструментов так же был создан в V в. н. э. музыкантом из этого государства Ван Сан-Аком. Хроники гласят, что люди страны Цзин (Китай III – IV вв) преподнесли правителю Когурё подарок – семиструнный музыкальный инструмент *цинъ*. Но никто из жителей Когурё не мог играть на нём, поэтому правитель объявил награду тому, кто исполнит на нём музыкальное произведение. Им оказался Ван Сан-Ак, усовершенствовавший данный музыкальный инструмент и написавший к нему более сотни произведений. Во время игры на сконструированном инструменте с неба спустился чёрный журавль и начал танцевать, за это музыкальный инструмент получил название *хёнхакгым* – чёрножуравлиный. В настоящее время инструмент называется *комунго* и имеет шесть струн [6, 83].

По сравнению с музыкальной культурой Когурё учёные имеют весьма скудные знания о музыкальной жизни государства Пэкче. Известно, что на музыку Пэкче оказала влияние музыка уюжных районов соединённого Китая, а та, в свою очередь, способствовала развитию музыкального искусства Японии. Японские хроники гласят, что в 554 году из Пэкче прибыли четыре музыканта – Самгын, Гимача, Чинно и Чинта – и обучали японцев искусству пения и танца. В 612 году музыкант с прозвищем Мимази (человек искусства) обосновался в Японии и начал обучать местных жителей *гагаку* (музыка театра масок), которой сам обучался в Китае [8].

Музыкальная жизнь государства Силла была достаточно насыщенной. В столице устраивались концерты придворного оркестра, насчитывавшего более сотни музыкантов. Особую роль имела музыка в танцевальных представлениях в масках *тхальчум* и придворных представлениях хваранов (юношей из аристократических семей). Были популярны в сельских районах танцы в сопровождении крестьянского оркестра. Во времена правления ванна Чиньхынъ (540–76 гг.) был внедрён и распространён двенадцатиструнный щипковый музыкальный инструмент – *каягым*. Предание гласит, что инструмент этот пришёл в Силла из Кая (несколько мелких княжеств, образовавших федерацию между Пэкче и Силла) благодаря музыканту Урыку в 551 г. Так же, к этому историческому периоду относят и основание Управления по делам музыки «Ымсонъсо».

В период с 676 г. по 918 г. мы можем говорить о музыке Объединённого Силла, объединившего все три государства. Именно с этим периодом связывают формирование единой корейской нации с общими языком и религией (буддизм). По свидетельству хроник в данном государстве большое распространение получила музыка *ханьяк* (местная, родная музыка). Так же, в данный период существовала и музыка *таньяк* (музыка Китая династии Тан). В 888 году был издан «Ханьгачип самдэмок» – «Сборник родных песен трёх периодов». Данный сборник не дошел до наших дней, но названия песен из него упоминаются в хронике «Самгуг юса». Инструментальная музыка данного периода представлена музыкой на *комунго* и инструментально ансамблевой музыкой «Самхён самчук». Самхён самчук – ансамбль из трёх струнных (*каягым*, *комунго* и *пипха*) и трёх духовых (*тэгым*, *чуньгым* и *согым*) музыкальных инструментов. С конца VIII века получило распространение буддийское церемониальное пение *помпхэ*. Данное пение исполнялось только в особых случаях, в честь усопших и сопровождалось танцами [6, 91].

На смену Объединённому Силла приходит государство Корё (918–1392). В эту эпоху появляются важные произведения корейской историографии «Самгук саги» («Исторические записки трёх государств» 1145 г.) Ким Бусика (1075–1151 гг.) и «Самгуг юса» («Забытые деяния трёх государств» 1285 г.) Ирёна (1206–1259). Появилось книгопечатание металлическими шрифтами на 68 лет раньше чем в Европе. На музыку продолжает оказывать влияние буддизм и иноземная – китайская – музыка. Появляется классификация

музыки по трём родам – *аак* (совершенная, правильная музыка), *таньяк* (музыка Китая времён правления династии Тан) и *ханьяк* (исконная корейская музыка).

В 1392 г. в результате государственного переворота к власти приходит династия Ли и образуется государство Чосон, просуществовавшее до 1910 г. Музыка Чосона принято делить на два периода – до окончания Имчжинской отечественной войны 1592 – 1598 и после. С музыкой первого периода связаны имена ученого-музыканта Пак Ёна и третьего правителя из династии Ли – просвещенного монарха Седжона.

По велению монарха учёный Пак Ён усовершенствовал и систематизировал существовавшие музыкальные инструменты, изготовил из местных корейских материалов *пхёнчжонь* и *пхёнгёнь*, необходимые для ритуалов. В 1432 совместно с Седжоном создал оригинальную систему нотной записи *чоньганпо* – один из видов мензуральной (линейная ритмическая нотация) нотации. Главной заслугой учёного считается создание классификации придворной и народной музыки.

Просвещенный монарх Седжон был образованным человеком с разносторонними интересами. Он является создателем национальной корейской письменности – алфавита – *хангыл*, инициировал создание истории государства Корё. Так же, являлся замечательным музыкантом. Является автором крупных циклических произведений, которые исполняют и сегодня. В 1493 г. группой ученых во главе с Сон Хёном и при правлении правнука Седжона – Соньджона – была создана первая музыкальная энциклопедия – «Акхак квебом» [3].

После Имчжинской отечественно войны население находилось в крайне бедственном положении, а музыка терпела упадок [7, 234]. Для восстановления музыкального искусства *аак* потребовалось делегировать в Северную столицу – Пекин – музыкантов. Наряду с восстановлением придворной музыки наступает и рассвет народного творчества. *Чанка* – сложная песня, напоминающая по форме *касу*, *тальяори* – календарная песня, *тхарён* – трудовые и обрядовые песни. *Санчжо* – произведение инструментальной музыки, предназначенное для исполнения на одном из струнных или духовых инструментов с элементами импровизации в сопровождении ударного инструмента. Танцевальная музыка представлена такими жанрами как *ёмбуль* с медленной и плавной мелодией, *тхарён* с оригинальной ритмикой и *куткори* с быстрой мелодией. Особым музыкальным жанром является *пхансори* – корейская народная драма, в которой соединились музыкальная драма и народный песенный сказ; актёр пхансори под ритм чанго передаёт содержание инсценируемого произведения чередуя пение с чтением нараспев, сопровождая рассказ танцем и яркой мимикой. На основе пхансори появилась корейская национальная опера *чханьгык* [6, 114].

Во второй половине XIX в. на территорию Кореи начинает проникать европейская музыка, что связано с установлением дипломатических отношений с такими странами как США (1882 г.), Англия (1883 г.), Россия (1883 г.) и Франция (1885 г.). Знакомство корейцев европейской музыкой началось с церковных гимнов, исполняемых американскими миссионерами. В 1909 г. в одном из музыкальных клубов открывается отделение европейской музыки при котором обучают пению и игре на фортепиано. Последующие десятилетия в истории Кореи нельзя назвать спокойными. Корейская национальная музыка уступила главенствующую роль европейской [7, 526].

Говоря о корейской традиционной музыке и об её истории, нельзя не осветить вопрос музыкальной теории. Как уже говорилось ранее, многое в корейской традиционной культуре было заимствованно у Китая. Теория корейской традиционной музыки сочетает в себе китайские корни и корейские национальные черты.

Музыкальный строй корейской традиционной музыки *самбун сонник* был основан на методе китайской традиционной музыки – *саньфэн суньи*, что переводится как «разделить на три, отнять и прибавить одну треть». Музыкальный строй в Корее обозначается как *юл*, что соответствует китайскому *люй*, и сегодня является официальным в традиционной музыке. Двенадцать тонов строя (*хвань-чонь*, *мэ-рё*, *тхэ-чу*, *хён-чонь*, *ко-сон*, *чунь-рё*, *ю-пин*, *им-чонь*, *и-чхик*, *нам-рё*, *му-ёк*, *ынь-чонь*) составляют нормативный серединный регистр корейской национальной музыки. Основным звуком, сходным по значению с *ля* первой октавы в европейской музыке, считается *хвань-чонь*, или сокращённо *хвань*. Согласно музыкальной энциклопедии «Аак квебом», *хвань* соответствует звуку, издаваемому бамбуковой трубкой, вмещающей в себя тысячу двести зёрен хорошо созревшего проса. Согласно современной европейской нотации, этот звук располагается на высоте *до* или *ми-бемоль* первой октавы.

Ладовая организация корейской традиционной музыки так же ведёт свою историю от китайских пятиступенного (*гунь*, *сань*, *гак*, *чи*, *у*) и семиступенного (*гунь*, *сань*, *гак*, *бёнчи*, *чи*, *у*, *пёнгунь*) звукорядов, необходимых для исполнения музыки *аак* и *таньяк*. Для исполнения же музыки *ханьяк* были выработаны специальные пентатонные звукоряды – *пхёнчжю* (простой, спокойный, радостный лад) – напоминает европейский мажор, и *гемёнчжю* (необычный лад) – напоминает европейский минор [3].

Мелодика традиционной музыки Кореи является наименее изученной частью теории корейской традиционной музыки. Это связано с тем, что традиционная корейская музыка это в большинстве своём произведения устной и реже устно-письменной традиции. К данной музыке с трудом можно отнести такие понятия как мотив, фраза, предложение и т. д. Сам звук *юл* является носителем эмоционального заряда. Каждый звук в процессе в процессе разработки расцветивается различными украшающими приёмами – *ёсонь* (крупное вибрато), *чонсонь* (одинокое вибрато, напоминает простой мордент), *тхвесонь* (нисходящее глисс-

сандо с последующим обрыванием), *чхусонь* (восходящее глиссандо с последующим обрыванием). Для корейской музыки характерны начало на сильной доле такта и окончание на слабой [6, 206].

Метроритмическая организация традиционной корейской музыки имеет большое значение в построении общей композиции. Корейская мудрость гласит: «постигать музыку – значит постигать ритм». Для обозначения временной организации используется термин *чаньдан*. Темпы, согласно метроному Мельцеля, находятся в промежутке от 15 до 240. Для сравнения отметим, что в европейской музыке шкала темпов расположена от 40 до 208 колебаний в минуту.

Корейская традиционная музыка в большинстве своём одноголосна, допускает октавный унисон, и монодийна. Но для неё характерна гетерофония – вид многоголосия, характеризующийся отступлением от основного напева в одном или нескольких голосах. Наличие многоголосия подтверждает и семнадцатитрубковый инструмент *сэньхвань*, напоминающий губной орган.

В истории корейской традиционной музыки насчитывается около восьми способов нотации. В современной практике используется только три – *юлчапо* (буквенная система записи, в которой высота звука обозначается буквами двенадцати юлов-звуков), *юкпо* (вид системы вокализации, имитирующий звуки инструментов), *чоньганпо* (вид мензуральной нотации, создан королём Седжоном в 1432 г.). Отметим, что именно благодаря мензуральной (система записи музыки, обозначавшая не только высоту, но и длительность звуков.) нотации (чоньганпо) в Корее сохранились уникальные образцы древней музыки [4].

Традиционная корейская музыка (*кузак*) условно подразделяется на три направления – придворную, общегражданскую и фольклорную. Придворная музыка – ритуальная, церемониальная, банкетная и военная. Общегражданская музыка включает два направления: 1) вокальная – *кагок*, *каса*, *сичжо*; 2) инструментальная – *санчжо*, *синави*, *самульнори*. Фольклорная музыка – *минё*, *чапка*, *пхансори*.

Говоря о корейской традиционной музыке, следует подчеркнуть важность традиционных музыкальных инструментов. На сегодняшний день 62 традиционных музыкальных инструмента охраняются государством Республики Корея. Но для концертных выступлений используются только 30. В Корее существует три вида классификации музыкальных инструментов. Первая – материаловедческая – называется *пхарым* (означает «восемь звуков») и различает инструменты по материалу, из которого они изготовлены (камень, металл, тыква, кожа, дерево, бамбук, шелк и земля). Вторая – генеалогическая, основанная на генеалогии музыки, то есть месте её происхождения. В связи с этой классификацией все музыкальные инструменты подразделяются на три вида: *ану* (для исполнения музыки *аак*), *таньпу* (для исполнения музыки *таньяк*) и *хяньпу* (для исполнения музыки *ханьяк*) [6, 265].

Наряду с традиционными для стран Дальнего Востока классификациями музыкальных инструментов существует и современная, более понятная европейцам. Согласно этой классификации, традиционные корейские музыкальные инструменты подразделяются на струнные, духовые и ударные. По типу звукоизвлечения струнные подразделяются на щипковые, смычковые, медиаторные и двухпалочные [6,263].

Струнными щипковыми являются *каегым* (дека-рама с натянутыми на неё 12-ю шелковыми струнами) и *типха* (похож на европейские людно, или гитару; может быть четырёхструнной – *таньтипха*, и пятиструнной – *ханьтипха*). Струнные смычковые – *ачжень* (панель-дека с настроенными 7-ю шелковыми струнами), *хэгым* (двухструнная скрипка). Струнный медиаторный – камунго, представляющий собой деревянную раму-деку с настраиваемыми 6-ю струнами, из которых 3 средние располагаются над 16 ладками и только вторая и третья струны настроены на чистую квинту, остальные остаются открытыми. Звуки из *камунго* извлекаются при помощи бамбукового медиатора длиной 17 см. и шириной 7 см. Двухпалочный – *янгым* – по форме напоминает цитру с 56-ю металлическими струнами, образующими 14 рядков по 4 одинаково звучащие по высоте струны, которые разделяются посредством двух порожков на 3 регистра.

Духовые инструменты так же бывают нескольких видов – поперечные, продольные и с тростью. Поперечными являются *тэгым* (поперечная флейта из жёлтого бамбука с 6-ю звуковыми отверстиями и специальным седьмым отверстием для придания особого тембра звучанию) и *согым* (от первого отличается размером и отсутствием специального отверстия). Продольными духовыми являются *тансо* (деревянный бамбуковый инструмент с 5 отверстиями, одно из которых на задней стороне) и *набал* (медная узкая трубка, длина которой может достигать 115 см.). С тростью сконструированы *пхири* (бамбуковый духовой инструмент с тростью и 8-ю отверстиями, одно из которых находится на задней стороне) и *тхэпхёнсо* (похож на деревянный гобой с тростью и металлическим раструбом, длиной около 35 см.). Специфическими духовыми инструментами являются *сэньхвань* (деревянная горлянка с 17 бамбуковыми трубочками различной длины), *хун* (по форме напоминает глиняное яблоко диаметром 5-6 см. с 5 отверстиями), *со* (деревянная рама-стойка с 16 вставленными короткими бамбуковыми трубочками) и *набал* (изготавливается из раковины) [1].

Ударные инструменты бывают определённой и неопределённой высоты. Ударными с определённой высотой звучания являются *тхыкчжонь* (состоит из рамы и подвешенного на неё колокола), *пхёнчжонь* (рама с 16 подвешенными и хроматически настроенными колоколами), *тхыкгён* (рама с подвешенной каменной плитой) и *пхёнгён* (рама с 16 подвешенными в два ряда каменными пластинами, настроенными хроматически). К ударным инструментам с неопределённой высотой относятся пак (напоминает кастаньеты из 6 маленьких брусочков длиной около 40 см., соединённых в форме веера), *чаньго* (имеет вид песочных

часов, составленных из двух металлических цилиндров, обтянутых кожей и соединённых металлическим поясом и стягивающим витым шнуром), *чжаго* (барабан, подвешенный к раме) и др [6, 268].

Драматические события в истории корейского народа в XX веке приостановили развитие традиционной корейской музыкальной культуры. Отметим некоторые важные даты и события:

1948 г. – основание Научно-исследовательского института «Кугак ёнгухве» - благодаря его деятельности стало возможным изучение корейской национальной музыки;

1951 г. – основание Государственного центра корейской национальной музыки «Кукнип кугаквон», который является приемником объединения учёных-музыкантов «Ымсоньсо» VII – VIII вв.;

1954 г. – открытие отделения национальной музыки в женском институте «Таксонь»;

1959 г. – открытие в Сеульском университете кафедры национальной музыки;

1960 г. – открытие в Корейской Республике Государственной школы национального искусства;

1964 г. – открытие Сеульского городского оркестра национальных инструментов [2].

В заключение следует отметить, что за свою богатую музыкальную историю корейский народ сформировал самобытное богатое культурное наследие, часть из которого находится под охраной правительства и ЮНЕСКО. При этом далеко не все образцы музыки прошлых эпох дошли до наших дней, но то, что сохранилось, способно стать ключом к пониманию менталитета и исторического мировосприятия корейского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЕОМИ энциклопедия музыкальных инструментов – URL: <https://eomi.ru/> (дата обращения 17.04.19)
2. Всё о Корее: справочно-информационный портал – URL: <https://vseokoree.com/> (дата обращения 17.04.19)
3. Культура Кореи: учебное пособие. Часть 1 (с древнейших времен до 1910 г.) / сост. Л.А. Андропова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 139 с.
4. Музыкальный словарь – URL: http://www.muz-lit.info/music_dictionary/ (дата обращения 17.04.19)
5. Пак Кюн Син Музыкальная культура древней и средневековой Кореи и ее отражение в трактате Сон Хена "Акхак квебом" : "Основы науки о музыке". XV век : автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. – Москва, 2004. – 28 с.
6. У Ген-Ир История музыки Восточной Азии (Китай, Корея, Япония): Учебное пособие. – СПб: Лань: Планета музыки, 2011. – 544 с.
7. Хан Енью История Кореи [Текст]: новый взгляд / Хан Енью; [пер. с корейского под ред. М. Н. Пака]. – М : Восточная лит., 2010. – 758 с.
8. Шейкин, Ю. И. История мировой музыкальной культуры: (история зарубежной музыки) : учебное пособие для студентов музыкально-ведческого отделения и исполнительского факультета, обучающихся по специальностям: 051400 "Музыковедение", 051000 "Вокальное искусство", 050900 "Инструментальное исполнительство" / Ю. И. Шейкин ; М-во культуры и духов. развития РС(Я), Аркт. гос. ин-т культуры и искусств. – Якутск: Изд-во СО РАН, 2005. – 283 с.

А.В. Шолохов, И.Н. Самойлова, О.А. Курилкина

ЭЛИТНОСТЬ И ЭЛИТАРНОСТЬ В ИНСТИТУТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье авторы предприняли анализ двух явлений, неоднозначно оцениваемых в обществе притом, часто эти социальные явления неосознанно или же преднамеренно смешивают в одно якобы целое. Речь идёт о феномене элитного образования, с одной стороны, и феномене элитарного образования, с другой стороны. Авторы приходят к выводу, разделяемый многими исследователями, что феномен элитного образования, несомненно, имеет для общества явно выраженный положительный эффект ускорения его развития. Но и элитарное образование, будучи контролируемо и ограничиваемо в своих социально негативных проявлениях, будучи преобразованным в элитно-элитарное образование также может иметь положительное воздействие на ускорение развития страны.

Ключевые слова: образование, институт, социальная система, культурный потенциал, социальная группа

A.V. Sholokhov, I.N. Samoilova, O.A. Kurilkina

ELITE AND CLOSED ELITE IN THE INSTITUTE OF EDUCATION

Abstract. In this article, the authors have made an analysis of two phenomena, ambiguously evaluated in society, moreover, often these social phenomena unconsciously or deliberately mixed into one supposedly whole. We are talking about the phenomenon of elite education, on the one hand, and the phenomenon of elite socially closed education, on the other hand. The authors come to the conclusion, shared by many researchers, that the phenomenon of elite education, of course, has a pronounced positive effect on society acceleration of its development. But elite socially closed education, being controlled and limited in its socially negative manifestations, being transformed into elite education can also have a positive impact on the acceleration of the country's development.

Key words: education, Institute, social system, cultural potential, social group

Любое общество как сверхсложная и сверхкрупная социальная система² представляет собой системный структурный комплекс функционально отдифференцированных социальных институтов. Причём компоненты этих институтов представлены в этом системном комплексе неравными по функциональным видам своей деятельности, иерархическому соподчинению, ресурсному обеспечению и, соответственно, качественными результатами своей институциональной деятельности.

Если обратиться к рассмотрению института образования в структурно-функциональном аспекте, то обстоятельство разделения образования на три уровня – начальное, среднее, высшее – вполне очевидно и видится вполне естественным результатом долгой исторической эволюции этого социального института в современных развитых обществах.

Менее очевидным и менее естественным в аспекте социальной справедливости видится такое структурно-функциональное устройство системы образования как социального института такие его структурно отдифференцированные компоненты как элитные, элитарные и элитно-элитарные образовательные подсистемы.

Элитное образование в том виде и качестве, в котором мы привыкли видеть, воспринимать и оценивать его сейчас, возникает и институционально оформляется только лишь во второй половине XX века. Причём становление элитного образования происходит за счёт выделения части элитарных учебных заведений из их общего числа. Именно эти элитарные учебные заведения готовили наиболее качественных специалистов, наиболее высоко ценившихся за свои профессиональные качества. Логика развития современного общества была такова, что потребности в подобного рода высокопрофессиональных специалистах выросли столь быстро и столь значительно, что элитарность стала негативным ограничивающим фактором, и ряд элитарных вузов снимает посредством разных механизмов ограничения для одаренных детей из низкоранговых социальных групп. Возникает, по сути, группа элитно-элитарных учебных заведений. В первую очередь элитно-элитарных вузов. А далее логика становления элитных учебных заведений такова, что удельный вес приёма одаренных детей в элитные учебные заведения устойчиво и долговременно растет независимо от фактора их социальной привязки к высокоранговой социальной группе происхождения. Но при этом следует объективно отметить, что проявленность одаренности кандидата гораздо более явственно и чаще обнаруживается именно у детей из высокоранговых социальных групп по вполне понятным культурным и экономическим основаниям. «...выпускники элитных учебных заведений получают высокий шанс реализовать свои справедливо высокие социальные амбиции, обоснованно рассчитывая на востребованность своих неординарных высоких способностей со стороны общества. Их способности и таланты есть не что иное, как проявившийся высокий когнитивный и социально-психологический потенциал, получивший развитие в системе высококачественного образования и являющийся базой для формирования высокого культурного уровня выпускников. И именно выпускники элитных учебных заведений как часть общества, как получившие большую и лучшую часть культурного и профессионального ресурса общества, становятся в потенциале наиболее квалифицированными и оптимальными пользователями, преобразователями и новаторами в плане развития культурного ресурса. Часть этого выпуска со временем переходит в категорию профессиональных трансляторов культурного ресурса, то есть становятся педагогами» [1, с. 60].

По мере того, как происходило конституирование профессиональной образовательной деятельности в качестве фундаментального социального института ранних цивилизованных социумов, становилось всё более очевидным, что именно высокоранговые правящие группы как потребители такого образования выступили инициаторами начала становления институционального образования. Именно им требовались специально подготовленные и подобранные профессиональные обучающие, то есть педагоги, требовалось создание специальных условий для проведения обучения, поскольку многие знания (например, риторика, логика и др.) передать и качественно усвоить в режиме текущей профессиональной деятельности по государственно-властному управлению обществом просто невозможно. Более того, часто невозможно было даже приступить к государственному управлению. Такая ранняя институциональная школа изначально была элитарной. И это было на тот период и для таких обществ вполне естественным и социально справедливым.

Однако, по мере роста обществ, в том числе количественного роста правящих социальных групп, изначально высокий уровень качества образования в элитарных учебных заведениях перестаёт быть их атрибутивным свойством. Они разделяются на элитно-элитарные и элитарные³. Последние продолжают оставаться закрытыми, но перестают выпускать специалистов обязательно высшего уровня подготовки. И зачастую не по причине ухудшения качества материального и педагогического обеспечения, а по сугубо социальным причинам качества человеческого ресурса обучающихся. Социально-функциональные задачи и цели элитно-элитарных и элитарных учебных заведений становятся по большому счёту разными.

²Для таких систем в социологии принят к использованию термин – «социетальная система»

³Разделение образовательных заведений на элитные и элитарные поддерживает такой известный исследователь образования как Осипов А.М. [3, с 115].

Возникающая в двадцатом веке подсистема элитного образования – прежде всего в развитых странах европейского цивилизационного типа (Западная Европа, североамериканские государства), а затем в азиатских странах, прошедших трансформации глобализации в её американской модели – также востребована правящими социальными группами, но в условиях уже принципиально иного этапа развития цивилизованных обществ, а именно, условиях индустриальной капиталистической фазы развития их экономической подсистемы, когда на повестку дня встал переход к массовой роботизации и, соответственно, информатизации и экономики, и общества в целом. Потребовались в массовом количестве профессионалы наивысшей квалификации, которые раньше выпускались в институте профессионального образования фактически в штучном количестве (чуть ли не "hand-made" по аналогии с товарным производством) прежде всего в сфере социальных (в первую очередь экономических социологических и юридических) и гуманитарных (в первую очередь психологических) знаний для обеспечения потребностей делового управления (менеджмента) и государственного управления. Потребовался «человеческий капитал» [4, с. 21]. Поэтому в социальном сознании больших социальных групп (и среднего, и нижнего классов) элитное образование воспринимается как оправданное востребованное и справедливое, несмотря на высокие барьеры к его доступу. Ведь «...элитность образовательного учреждения, организации, той или иной профессиональной подготовки – это в первую очередь состояние высокого качества результата образования, при котором доступ в эти организации и по этим направлениям подготовки ограничен ввиду высокого уровня начальной подготовки, требуемой от абитуриента с тем, чтобы он был в состоянии освоить образовательные программы подобного рода учебного заведения, чтобы он мог соответствовать высокому уровню требований при промежуточной и итоговой аттестации студентов и выпускников этих учебных заведений» [2, с. 106].

При этом элитно-элитарное образование в отблеске славы элитного также получает сдержанное одобрение большей части общества, потому что невозможно выпускать целый ряд специальности в массовом количестве, во-первых, а во-вторых, доступ в них хоть и существенно ограничен для массовых групп, но в принципе возможен и фактически осуществляется (хороший пример – это МГИМО в период СССР).

А вот относительно элитарного образования в обществе практически всех современных стран сложился отрицательный консенсус. Оно воспринимается как негативно значимый фактор для консолидирующей функции государства, как фактор искусственной социальной сегрегации. И если в сфере профессионального образования элитарность в «чистом» виде практически отсутствует, в сфере начального и среднего общего образования можно видеть, что наряду с массовой нормальной школой, элитной и элитно-элитарной, вполне себе возникли и неплохо существуют именно элитарные школы, где будущая «золотая молодёжь» успешно проходит «клубный курс» отчуждения от народа, получая прививку избранности, инаковости и презрения к «черни». При этом сами родители представителей «золотой молодёжи» очень часто сами являются выходцами «из грязи – да в князи».

И это является серьёзной социальной проблемой. Из «золотой молодёжи» редко вырастают социально ответственные менеджеры и государственные деятели. Из этого человеческого материала получается добротная для иностранных хозяев компрадорская буржуазия. То есть, по сути, предатели собственной страны, презирающие свой народ, его культуру и традиции, включая язык.

Можно видеть, что комплекс институционализированных структур системы образования трансформирует процесс неравномерного распределения культурного и профессионального потенциалов в социуме от спонтанного и практически случайного к упорядоченному комплексному. То есть неравенство образовательных структур получает характер упорядоченности и некоторой закономерности. Это уже не случайный процесс и случайный результат его реализации, а это есть некоторое трендовое развитие процесса и детерминированный результат неравных возможностей, неравных культурных потенциалов, неравных интенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шолохов А.В., Воронцова М.В., Дубровская Т.А., Макаров В.Е. Образование в системе реконструкции российского общества [монография] / Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Российский гос. социальный ун-т". Таганрог, 2009.
2. Шолохов А.В. Образовательное неравенство (социально-философски анализ). Научный редактор: М.Р. Радовель. Таганрог, 2009.
3. Социология образования: Очерки теории / А.М.Осипов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
4. Шолохов А.В., Кремнёв В.А. Социальный ресурс «человеческого капитала» современного общества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 21-24.

Раздел V. Математика. Физика. Информатика

Н.В. Болотина

ТЕМА «ОБРАТНЫЕ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ» В КУРСЕ ИЗЛОЖЕНИЯ ТРИГОНОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрена роль темы «Обратные тригонометрические функции» при изучении курса тригонометрии в средней школе, методики ее реализации в основных комплектах школьных учебников. Обоснованы пути совершенствования методики преподавания темы в рамках профильного обучения математике

Ключевые слова: Обратная функция, аркфункция, методика изучения

N.V. Bolotina

TOPIC "INVERSE TRIGONOMETRIC FUNCTIONS" IN THE COURSE OF PRESENTATION OF TRIGONOMETRY IN HIGH SCHOOL

Abstract. The article considers the role of the theme "Inverse trigonometric functions" in the study of the course of trigonometry in high school, the methods of its implementation in the main sets of school students. The ways of improving the methods of teaching the topic in the framework of specialized training in mathematics are substantiated

Key word: Inverse function, arkfunktsiya, study technique.

Одной из важнейших задач курса математики старших классов является логическое завершение всех основных линий, входящих в программу школьного математического образования. Одной из таких линий является линия функции. Изучение темы «Обратные тригонометрические функции» входит в программу как основной компонент, и на итоговом тестировании встречается в заданиях различных групп. Однако в том, что изучение обратных тригонометрических функций представляет для учащихся определенные трудности, сомневаться не приходится. Учащиеся, зачастую, не справляются с решением даже элементарных заданий, не говоря уже о примерах повышенной сложности. Нередко возникает ситуация, когда учащиеся даже не принимают за решения задач, с обратными тригонометрическими функциями, а если и берутся, то производят над ними некорректные действия. Несмотря на то, что тема является достаточно сложной для восприятия даже у старших школьников, необходима выработка стратегии преподавания, которая, во-первых, создавала преодолимые трудности на пути освоения программы, во-вторых, позволяла не только осознанно владеть школьной программой, но и развивать и формировать различные личностные качества. Кроме того, одна из важнейших задач, которая стоит перед преподавателем – подготовить учеников к успешному прохождению централизованного тестирования. Основная сложность при ее реализации это несоответствие уровня сложности заданий и количества часов, отводимых по программе на изучение темы.

Таблица 1

Пример поурочного планирования 10 класса по учебнику Алгебра и начала анализа: Учеб. для 10-11 кл. сред. шк. / Под ред. А. Н. Колмогорова. М.: Просвещение, 2008

№ п/п	Наименование раздела	Содержание	Урок №	Количество часов – контрольные работы
1	Тригонометрические функции любого угла	Угол поворота. Тригонометрические функции: синус, косинус, тангенс, котангенс любого угла. Знаки значений тригонометрических функций.	1-3	10 (часов) + 1 к.р.
			4-8	
		Соотношение между тригонометрическими функциями одного и того же угла. Применение основных триго-	9-10	

		нометрических формул к преобразованию выражений		
		Радианная мера угла. Вычисление значений тригонометрических		
2	Тригонометрические функции числового аргумент	Тригонометрические функции числового аргумента и их графики	12-16	5 часов
3	Основные свойства функций	Функции и их графики	17-20	26 часов +1 к.р.
		Четные и нечетные функции. Периодичность тригонометрических функций.	21-22	
		Возрастание и убывание функций. Экстремумы.	23-24	
		Исследование функций. Свойства тригонометрических функций	25-26	
4	Формулы сложения и их следствия	Формулы сложения	28-30	8 часов
		Следствия из формул сложения. Формулы приведения формулы двойного аргумента, формулы суммы и разности тригонометрических функций	31-35	
5	Решение тригонометрических уравнений и неравенств	Арксинус, арккосинус и арктангенс	36-37	15 часов + 1 к.р.
		Решение простейших тригонометрических уравнений	38-40	
		Решение простейших тригонометрических неравенств	41-43	
		Примеры решения тригонометрических уравнений и систем неравенств	44-49	

Приведенный пример поурочного планирования показывает, что на изучение обратных тригонометрических функций в общеобразовательных школах отводится всего 2 часа (а по учебнику Алимова вообще рассматривается как сложный, дополнительный материал), хотя значение этой темы достаточно велико – она составляет необходимую основу для решения тригонометрических уравнений и неравенств, изучаемых позднее. Кроме того, обратные тригонометрические функции помогают в отработке навыков работы с обратными функциями, закреплении понятия взаимно однозначных отображений.

Анализ учебной литературы по теме «Обратные тригонометрические функции»

Методика изучения обратных тригонометрических функций в учебнике Мордковича А.Г. [3]

В учебнике Мордковича А.Г. не изучаются обратные тригонометрические функции, а лишь даются определения арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса числа. При изучении тригонометрических функций учащиеся учатся решать простые уравнения вида $\cos x = a$, $\sin x = a$, $tg x = a$ и $ctg x = a$, где a является табличным значением. Вполне уместно замечание о том, что делать в случае, когда значение a не является табличным? Как записать решение такого уравнения? Упомянется договор обозначать одно из решений такого уравнения специальным символом, который состоит из трёх частей: приставки arc (новый математический символ), упоминания об исходной функции, относительно которой решают уравнение (\sin , \cos), и упоминания о правой части исходного уравнения, значения исходной функции.

При разборе решения уравнений $\cos x = a$ и $\sin x = a$ пользуются единичной окружностью, т.к. в этом случае ответ более чем очевиден. Изучение тригонометрического материала в учебнике Мордковича А.Г. ведётся по следующей схеме:

функции – уравнения – преобразования.

Следует отметить, что данная схема вызывает некоторые вопросы. Логичнее изучить сначала тригонометрические преобразования, т.к. этот материал очень большой, содержит немало формул, большинство из которых учащимся необходимо знать. А после, решая различного рода тригонометрические уравнения, навыки преобразований тригонометрических выражений постоянно оттачивались бы. Авторы обосновывают свою точку зрения тем, что логичнее сначала изучить «чистые модели» (простейшие тригонометрические уравнения), а потом изучать «усложненные модели» (уравнения, решение которых предполагает предварительные преобразования) [25, с.3].

В рамках главы изучаются простейшие уравнения; уравнения, при решении которых применяется метод введения новой переменной: однородные уравнения и уравнения, сводящиеся к квадратным с помощью основного тригонометрического тождества, например,

$$\sin^2 x - 5 \cos x + 1 = 0.$$

Важным типом задач являются задачи на отбор корней уравнения, которые укрепляют понимание того, что уравнение имеет бесконечное множество решений. Следует отметить, что в данном учебнике присутствует объяснение промежутка, выбранного для значений арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса. При изучении арккосинуса и арксинуса рассматриваются случаи, когда $a > 0$, и случаи, когда $a < 0$. В каждом из этих случаев получают на окружности две точки. Наименьшее положительное значение x , которое попадает на одну из этих точек, называют арккосинусом или арксинусом. Также в учебнике приводятся некоторые свойства. Разбор частных случаев сомнителен, ведь учащиеся уже знают табличные значения, знают готовые формулы для нахождения корней уравнений. Тем более при таком изучении материала у учащихся формируется представление графического решения этих уравнений. Всё это позволит учащимся легко решить уравнение, которое относится к частному случаю. Т.к. авторы учебника не преследовали цель знакомить учащихся именно с обратными тригонометрическими функциями, то в учебнике не рассматриваются свойства этих функций и построение графиков. Тем не менее, в учебнике можно увидеть некоторые намёки на свойства. Например, в учебнике приводится и поясняется свойство нечетности функции

$$\arcsin(-x) = -\arcsin x.$$

Методика изучения обратных тригонометрических функций в учебнике Виленкина Н.Я. [2]

Немного другой подход к изучению темы «Обратные тригонометрические функции» изложен в учебнике Виленкина Н.Я. Здесь понятия арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса также вводятся при решении уравнений $\sin x = a$, $\cos x = a$, $\operatorname{tg} x = a$ и $\operatorname{ctg} x = a$ соответственно. Решение уравнений объясняется графически, с использованием числовой окружности единичного радиуса. Прежде чем рассматривать общие случаи, авторы предлагают рассмотреть решение некоторых «табличных» уравнений. Рассмотрим данный метод на решении уравнения $\cos x = a$. Так как $\cos t$ – абсцисса точки $M(t)$ координатной окружности, то для решения уравнения $\cos t = m$ надо сначала найти точки на окружности, имеющие абсциссу m , т.е. точки пересечения окружности с прямой $x = m$. Здесь с учащимися можно выяснить взаимное расположение окружности и прямой и чем характеризуется каждый из трёх возможных случаев:

- 1) если $|m| < 1$, то получаются две точки пересечения;
- 2) если $|m| = 1$, то одна точка пересечения;
- 3) если $|m| > 1$, то точек пересечения не существует.

После отыскания этих точек находят множества чисел, которым они соответствуют, и объединяют эти множества.

После рассмотрения нескольких примеров с табличными значениями авторы переходят к общему случаю и понятию арккосинуса. Если в уравнении $\cos x = a$, $|a| \leq 1$, то можно увидеть, что прямая $x = a$ пересекает верхнюю половину окружности только один раз. Иными словами, если $|a| \leq 1$, то существует единственное число x_0 , такое, что $\cos x_0 = a$, причём $0 \leq x_0 \leq \pi$. Это число и называют арккосинусом. Точное определение арккосинуса учащиеся уже могут сформулировать самостоятельно, т.к. все важные моменты уже были оговорены с учителем. А потому желательно дать учащимся задание сначала самостоятельно сформулировать определение, а потом записать под диктовку учителя и сравнить. Также можно будет разобрать, какие моменты учащиеся упустили при самостоятельном формулировании и почему в каждом из этих случаев определение будет неточным. Такая работа над определением закрепит понимание учащихся. После введения понятия арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса числа учащихся знакомят с основными свойствами обратных тригонометрических функций и учат основным приемам решения тригонометрических уравнений. Главным отличием является то, что в учебнике после рассмотрения тригонометрических уравнений рассматриваются и изучаются обратные тригонометрические функции.

В учебнике Виленкина Н.Я. при изучении темы «Функции» вводились понятия «непрерывная функция», «обратная функция» и «монотонная функция» поэтому к моменту изучения обратных тригонометрических функций учащиеся знают эти определения. Также рассматривалась теорема, в которой говорится, что

если функция на каком-то отрезке монотонна, то и обратная ей функция также монотонна; если функция непрерывна, то и обратная функция также непрерывна. Однако данные рассуждения не так наглядны. Целесообразнее предложить учащимся увидеть соответствующие свойства, не обращая внимания на то, что $y = \arcsin x$ – функция, обратная $y = \sin x$.

Т.к. для каждого угла из отрезка $\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$ существует синус, областью значения синуса на данном отрезке является отрезок $[-1; 1]$ и каждому числу из отрезка $[-1; 1]$ соответствует только одно значение арксинуса из промежутка $\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$, то данная функция является непрерывной.

Т.к. большему углу из отрезка $\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$ соответствует больший синус, справедливо и обратное утверждение: большему синусу соответствует больший угол из отрезка $\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$ (арксинус). Поэтому функция возрастает.

Функция является нечётной $\arcsin -x = -\arcsin x$, а потому график симметричен относительно центра координат. Далее рассматриваются производные обратных тригонометрических функций и некоторые пределы, связанные с обратными тригонометрическими функциями. Завершают параграф «Обратные тригонометрические функции» пункты «Некоторые тождества» и «Уравнения и неравенства, содержащие обратные тригонометрические функции». Большинство тождеств в учебнике просто приводится, а доказательство их выносится в упражнения. Рассматриваются уравнения вида $f(\arcsin x) = 0$ и $\arcsin f(x) = a$.

Методика изучения обратных тригонометрических функций в учебнике Алимова Ш.А. [1]

В учебнике Алимова Ш.А., так же, как и в учебнике Виленкина Н.Я., прежде всего, рассматривается решение «табличных» уравнений, суть которых в отыскании угла, синус, косинус, тангенс или котангенс которого является табличным значением. Решение уравнений рассматривается на числовой окружности. Определения арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса не отличаются от указанных выше определений. Промежуток для каждого определения выбирается аналогичным образом – на этом промежутке соответствующее уравнение имеет ровно один корень. Так же, рассматриваются и доказываются основные свойства обратных тригонометрических функций. Главным преимуществом является то, что в этом учебнике подробно расписывается графический метод решения уравнений $\operatorname{tg} x = a$ и $\operatorname{ctg} x = a$ и тригонометрических неравенств. Отдельная глава в учебнике посвящена тригонометрическим функциям, в которой изучаются и обратные тригонометрические функции. Нужно отметить, что тригонометрия у Алимова Ш.А. изучается в конце 10-го класса, после изучения всех школьных функций (логарифмической, показательной, степенной), поэтому у учащихся уже в полной мере сформировано понятие функции как зависимости между двумя переменными. Изучение тригонометрических и обратных тригонометрических функций ведётся по следующему плану:

- 1) Задаётся область определения функции $y = \sin x$ — множество \mathbb{R} всех действительных чисел.
- 2) Определяется множество значений — отрезок $[-1; 1]$.
- 3) Утверждается, что $y = \sin x$ — функция периодическая, с периодом, равным 2π .
- 4) Определяется нечётность функции.
- 5) Определяются различные значения функции $y = \sin x$ на различных интервалах:
 - значение, равное 1, при $x = \frac{\pi}{2} + 2\pi n$, где $n \in \mathbb{Z}$;
 - наибольшее значение, равное 0, при $x = \pi n$, где $n \in \mathbb{Z}$;
 - наименьшее значение, равное -1, при $x = -\frac{\pi}{2} + 2\pi n$ где $n \in \mathbb{Z}$;
 - положительные значения на интервале $(0, \pi)$ и на интервалах, получаемых сдвигами этого интервала на $2\pi n$, где $n = \pm 1, \pm 2, \dots$;
 - отрицательные значения на интервале $(-\pi, 0)$ и на интервалах, получаемых сдвигами этого интервала на $2\pi n$, где $n = \pm 1, \pm 2, \dots$
- б) Рассматриваются отрезки возрастания и убывания данной функции:
 - возрастает на отрезке $(-\frac{\pi}{2}, \frac{\pi}{2})$ и на отрезках, получаемых сдвигами этого интервала на $2\pi n$, где $n = \pm 1, \pm 2, \dots$.
 - убывает на отрезке $(\frac{\pi}{2}, \frac{3\pi}{2})$ и на отрезках, получаемых сдвигами этого интервала на $2\pi n$, где $n = \pm 1, \pm 2, \dots$.

Следующие параграфы повторяют все указанные выше пункты, но уже для функций $y = \cos x$, $y = \operatorname{tg} x$.

После этого, в параграфе §43 автор по тому же самому плану рассматривает свойства обратных тригонометрических функций. Центральными понятиями в этом изучении является определения арксинуса и арккосинуса числа.

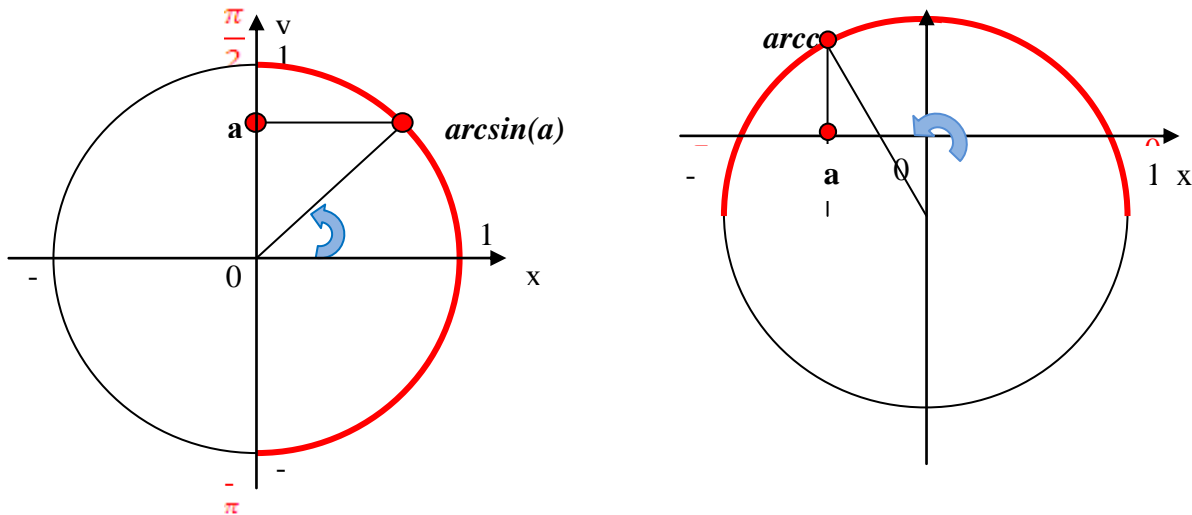


Рис. 1 Графическая интерпретация определения арксинуса и арккосинуса угла.

Определение. Арксинусом числа a называется угол из отрезка $[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}]$, синус которого равен числу a (рис.1).

Определение: Арккосинусом числа a называется угол из отрезка $[0; \pi]$, косинус которого равен числу a (рис.1).

При этом, отрезки на которых задаются эти понятия выбираются аксиоматически, т.е. их происхождение никаким образом не объясняется. Подобный подход практикуется в достаточно большом количестве учебных пособий и обусловлен следующим фактом — учащиеся на момент изучения данного материала либо не знакомы с понятием обратной функции, либо это понятие существует отвлеченно от изучаемой темы. Авторы исследования данной тематики, например [4], справедливо полагают, что процесс изучения и восприятия материала можно усовершенствовать. Для этого необходимо формировать понятие аркфункций, опираясь на теоретический материал об обратной функции. Действительно, изложение этой небольшой части теоретического материала позволяет:

- 1) Объяснить области задания арксинуса и арккосинуса числа.
- 2) Графически представлять обратные функции, в том числе и аркфункции.
- 3) Помогает проводить работу с изучением и построением графиков различных аркфункций вида $y = f(x + a)$, $y = f(x) + a$, $y = f(kx)$ и $y = kf(x)$.

Основные моменты реализации данной гипотезы могут выражаться следующими пунктами:

- 1) Даем определение функции с графическим представлением области определения и области значения функции (рис.3):

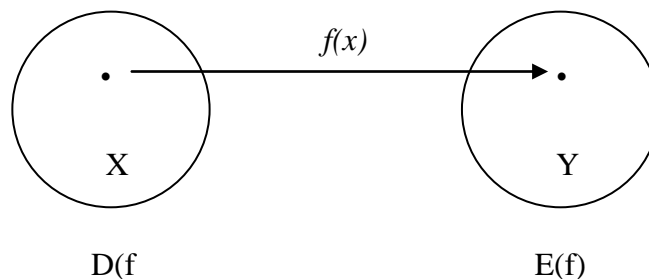


Рис.3 Задание области определения и значений функции
Важно подчеркнуть, что допустима следующая ситуация: (рис.4)

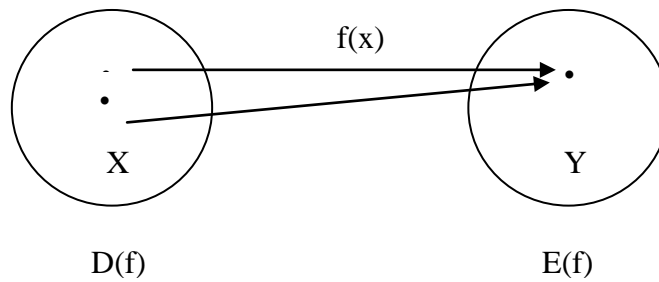


Рис.4 Нарушение взаимной однозначности функции

2) Далее, если мы меняем область определения и область значения данной функции, то необходимо исключить 2 случая (рис.4), т.е. обратимость функции $y = f(x)$ возможна только в том случае, если она определена взаимнооднозначно.

3) Переходя к графической интерпретации, получения графика функции, обратной к данной функции $y = f(x)$, объясняем, что она есть результат зеркального отображения графика функции $y = f(x)$ относительно прямой $y = x$ (рис. 5):

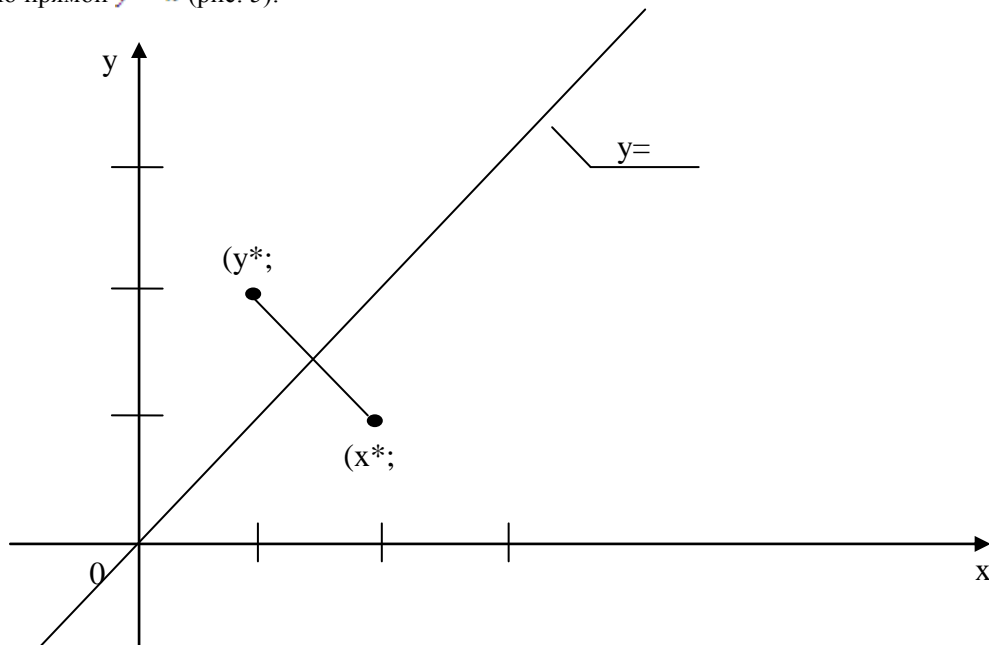


Рис.5 Построение точки обратной функции при помощи зеркального отображения.

При таком подходе

- 1) области определения функций задаются исходя из требования однозначности, и не определяются аксиоматически.
- 2) арксинус и арккосинус числа могут быть определены, как некоторые значения обратных тригонометрических функций.
- 3) Графики аркфункций строятся исходя из требований однозначности и симметрии относительно биссектрисы координатного угла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов, Ш.А., Колягин, Ю.М. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2012. –354 с.
2. Виленкин, Н.Я. Алгебра и математический анализ. 10 кл.: уч. Для углубл. изуч. математики в общеобразовательных учреждениях. – М.:Мнемозина, 2010. –342 с.
3. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень). – М.: Мнемозина, 2009. –264 с.
4. Родионова, И.А. Совершенствование методики преподавания обратных тригонометрических функций в старшей школе, Научный альманах · 2016 · N 6-1(20), стр 381-384.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. www.fgos.ru

УРАВНЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ ТЯЖЕЛОГО ГИРОСТАТА

Аннотация. В статье рассматривается задача о редукции уравнений движения тяжелого гиростата с неподвижной точкой. Поскольку в проблемах понижения порядка уравнений важное значение имеют особые решения – решения, на которых зависимы первые интегралы. В первой части работы излагаются результаты об особых решениях. Во второй части рассматривается новая форма уравнений движения тяжелого гиростата. Указана роль новой переменной, при нулевом значении которой возникают особые решения.

Ключевые слова: редукции уравнений движения тяжелого гиростата, особые решения.

G. V. Gorr, A. A. Plyukhin

EQUATIONS OF MOTION OF A HEAVY GYROSTAT

Abstract. The report deals with the problem of reduction of the equations of motion of a heavy gyrost at with a fixed point. Since the problems of decreasing the order of equations are important special solutions-solutions, which depend on the first integrals, in the first part of the report presents the results of the special solutions. In the second part of the report a new form of the equations of motion of heavy gyrost at is considered. The role of a new variable, a value of zero where there is a particular solution.

Key words: reduction equations of motion of a heavy gyrost at, special solutions.

Введение

Проблема редукции уравнений движения тяжелого твердого тела, имеющего неподвижную точку, рассматривалась многими учеными. Преобразование уравнений Эйлера–Пуассона условно можно характеризовать с помощью нескольких подходов. В первом подходе (В. Гесс[1], П.А. Шифф[2], П. Штекель[3]) редукция основана на использовании первых интегралов. В. Гесс, найдя компоненты вектора вертикали из первых интегралов, динамическое уравнение преобразовал к уравнению, которое содержит только компоненты кинетического момента. При этом уравнение Пуассона не принималось во внимание. Сосредоточив основное внимание на особых решениях в предложенном им преобразовании, В. Гесс нашел новый случай интегрируемости уравнений Эйлера–Пуассона. Редуцированные уравнения П.А. Шиффа [2] только обозначениями отличаются от уравнений В. Гесса, а решение, которое он предлагает, не является полным, так как для него не получены зависимости компонент вектора угловой скорости от времени (на это обстоятельство обратил внимание Гамель [4]). П. Штекель [3], исследуя вопросы эквивалентности редуцированных уравнений, формулирует ряд теорем, в частности, он утверждает, что при постоянных значениях инвариантов Гесса компоненты кинетического момента тоже постоянны. В докладе показано, что данное утверждение в общем случае не верно. Исчерпывающую оценку работ П.А. Шиффа и П. Штекеля дал Гамель, который показал, что исследования указанных авторов не полные. Полное доказательство этого факта дано в статье [5], в которой показано, что возникающие в процессе редукции уравнений движения тяжелого твердого тела особые решения играют важную роль, так как для этих решений уравнения Пуассона опускать нельзя. Однако, в научной литературе появляются статьи [6,7], в которых данный факт игнорируется. Дискуссия по поводу результатов этих статей [8,9] показывает, что актуальность проблемы исследования особых решений уравнений динамики твердого тела не снижается. Данное обстоятельство особенно важно в задаче о редукции уравнений движения гиростата с неподвижной точкой к системе меньшего порядка. В работе поставлена задача о понижении порядка уравнений движения тяжелого гиростата. Особенность в получении системы меньшего порядка состоит в применении специальной вспомогательной переменной, которая характеризует смешанное произведение векторов: вектора вертикали, вектора момента количества движения и вектора центра тяжести гиростата. Следует отметить, что при нулевом значении этой переменной возникают особые решения, которые полностью изучены в работе [10]. Поэтому приведенные в статье уравнения являются общими уравнениями движения гиростата. Для наглядности новой формы рассмотрен случай, когда центр масс лежит на главной оси эллипсоида инерции.

Основной результат

Рассмотрим уравнения движения тяжелого гиростата с неподвижной точкой [10]

$$\dot{x} = (x + \lambda) \times ax + s \times v, \quad \dot{v} = v \times ax, \tag{1}$$

которые имеют первые интегралы

$$v \cdot v = 1, \quad (x + \lambda) \cdot v = k, \quad x \cdot ax - 2(s \times v) = 2E. \tag{2}$$

В (1) и (2) x – момент количества движения, v – вектор вертикали, s – вектор, характеризующий центр тяжести, a – гирационный тензор.

В [5] показано, что при условии

$$= 0 \quad (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}) \cdot (\mathbf{s} \times \mathbf{v}) \quad (3)$$

уравнение Пуассона из (1) нельзя заменить первыми интегралами (2) (k и E – постоянные). Отметим, что условие (3) эквивалентно условию $|\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}| = \text{const}$ [10]. Для преобразования уравнений (1), (2) введем новую переменную

$$W = \mathbf{v} \cdot [\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})], \quad (4)$$

где $W \neq 0$. Разложим вектор \mathbf{v} в базисе \mathbf{e} , $(\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})$, $\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})$

$$= \sigma_1 \cdot \mathbf{e} + \sigma_2 (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}) + \sigma_3 [\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})]. \quad (5)$$

На основании второго и третьего соотношения системы (2) равенства (4) для вектора (5) получим

$$= \frac{1}{v - \rho^2} [(v\mu - k\rho)\mathbf{e} + (k - \rho\mu)(\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}) + W[\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})]]. \quad (6)$$

где μ, ρ, v – инварианты Гесса [10]. Формула (6) позволяет выразить вектор \mathbf{v} через вектор кинетического момента и переменную W . Подставим вектор (6) в уравнение (1)

$$\dot{\mathbf{x}} = \frac{1}{v - \rho^2} \{ (v - \rho^2)[(\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}) \times \mathbf{ax}] + s(k - \rho\mu)[\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})] + sW[\rho\mathbf{e} - (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})] \}. \quad (7)$$

Найдем производную от функции W . В силу (1) запишем:

$$W = \frac{1}{v - \rho^2} \{ (v\mu - k\rho)[\mathbf{ax} \cdot (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda}) - \rho(\mathbf{e} \cdot \mathbf{ax}) - s(1 - \mu^2)(v - \rho^2) - \rho W(\mathbf{ax} \cdot [\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})]) \}. \quad (8)$$

Итак, система (1) редуцирована к системе (7), (8), которая в скалярном виде имеет четвертый порядок. В отличие от уравнений класса Гесса, эта система не имеет особенностей в виде радикала от инвариантов Гесса. В силу $(v - \rho^2) = [\mathbf{e} \times (\mathbf{x} + \boldsymbol{\lambda})] \neq 0$, начальные значения вектора \mathbf{x} должны удовлетворять $(v - \rho^2) \neq 0$.

Уравнения (7), (8) допускают интеграл $W^2 + k^2 + v(\mu^2 - 1) + \rho(\rho - 2k\mu) = 0$.

Отличительным свойством уравнений (7), (8) является линейность правых частей от вспомогательной функции W . При $(v - \rho^2) \neq 0$ система (7), (8) имеет единственное решение задачи Коши.

Заключение

Скалярный пример уравнений (7), (8). Пусть $\mathbf{e} = \frac{\boldsymbol{\varepsilon}}{s} = (1, 0, 0)$, $\boldsymbol{\lambda} = (\lambda, 0, 0)$, $\mathbf{a} = \text{diag}(a_1, a_2, a_3)$. Введем новые переменные

$$\begin{aligned} x_2^2(x_1) &= R(x_1)(1 - y(x_1)), & x_3^2(x_1) \\ &= R(x_1)y(x_1), & \end{aligned} \quad (9)$$

где x_i – компоненты вектора \mathbf{x} , $y(x_1)$ – вспомогательная переменная. Тогда из (7), (8) имеем

$$\begin{aligned} R'(x_1) &= -2(x_1 - \lambda) - \frac{2sW(x_1)}{(a_3 - a_2)R(x_1)\sqrt{y(x_1)(1 - y(x_1))}}, & (10) \\ y'(x_1) &= \frac{1}{(a_3 - a_2)R(x_1)} \{ R(x_1)[(a_3 - a_2)(x_1 + \lambda)y(x_1) + (a_2 - 2a_1)x_1 + a_2\lambda] + 2ks \\ &\quad - (x_1 - \lambda)(a_1x_1^2 - 2E) \} \end{aligned} \quad (11)$$

$$\begin{aligned} W'(x_1) &= \frac{1}{(a_3 - a_2)R^2(x_1)\sqrt{y(x_1)(1 - y(x_1))}} \{ -s(1 - v_1^2) - (x_1 + \lambda)[(a_3 - a_2)y(x_1) + a_2][k - (x_1 + \lambda)v_1] \\ &\quad + R(x_1)[(a_3 - a_2)y(x_1) + a_2]v_1 \\ &\quad - W(x_1)(a_3 - a_2)(x_1 + \lambda)\sqrt{y(x_1)(1 - y(x_1))} \}, & (12) \end{aligned}$$

где

$$= \frac{1}{2s} [(a_1x_1^2 - 2E) + R(x_1)((a_3 - a_2)y(x_1) + a_2)]. \quad (13)$$

Зависимость $x_1(t)$ определяется из уравнения

$$= (a_3 - a_2)x_2x_3. \quad (14)$$

Итак, система (10)-(14) является системой четвертого порядка, к которой редуцированы уравнения (1). В статье приведен пример решения данной системы. Очевидно, что аналога данной системы в динамике твердого тела нет.

Приложения. Указанные выше особые решения допускают выгодную интерпретацию с точки зрения родственной задачи [10]. Эти решения описывают деформации винтовых амортизационных пружин в цилиндрических направляющих, при которых пружина остается лежащей на поверхности кругового цилиндра. Конструктивная реализация условий на параметры определяемые в особом решении позволяет резко уменьшает взаимодействие пружины и направляющей, увеличивая износостойкость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hess W. Über die Euler'schen Bewegungsgleichungen und über eine neue partikuläre Lösung des Problems der Bewegung eines starren schweren Körpers um einen festen Punkt // Math. Ann. – 1890. – В. 37, Н. 2. – P. 153–181.
2. Шифф П.А. Об уравнениях движения тяжелого твердого тела, имеющего неподвижную точку // Матем. Сборник кружка любителей мат. наук. – 1903. – Т. 24, №2 – С. 169–177.
3. Stackel P. Die reduzierten Differentialgleichungen der Bewegung des schweren unsymmetrischen Kreisels // Math. Ann. – 1890. – В. 37, Н. 2. – S. 399–431.
4. Hamel G. Über den allgemeinen schweren Kreisel // Zeitschrift für Angewandte Mathematik und Mechanik. – 1947. – S. 5–6.
5. Горр Г.В., Илюхин А.А., Харламова Е.И. Об особых решениях одной формы уравнений движения твердого тела, имеющего неподвижную точку // Механика твердого тела. – 1974. – Вып. 6. – С. 3–9.
6. Ershkov S. New exact solution of Euler's equations (rigid body dynamics) in the case of rotation over the fixed point // Arch. Appl. Mech. – 2014. – Vol. 84, No. 3. – P. 385–389.
7. Ershkov S. On the invariant motion of rigid body rotation over the fixed point, via Euler's angles // Arch. Appl. Mech. – 2016. – Vol. 86, No. 11. – P. 1797–1804.
8. Sanduleanu S. Comment on "New exact solution of Euler's equations (rigid body dynamics) in the case of rotation over the fixed point". /S. Sanduleanu, A. Petrov. // Arch. Appl. Mech. – 2017. – Vol. 87, No. 1. – P. 41–43.
9. Gor G.V., Amer T.S. Comments on two papers by Ershkov: Archive of Applied Mechanics, 84 (2014) and 86 (2016) // Журнал теоретической и прикладной механики. – №1(59). – 2017. – С. 16–18.
10. Илюхин А.А. Пространственные задачи нелинейной теории упругих стержней. – Киев: Наукова думка, 1979. – 216 с.

С.А. Донских, В.Н. Сёмин

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО СПРАВОЧНИКА ПО МЕХАНИКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В современном мире объём информации неуклонно растёт, регулирование громадных потоков данных, необходимых в процессе образования, невозможно эффективно осуществлять без привлечения компьютерных технологий, например, интерактивных электронных справочников. Быстрый доступ к отдельным элементам знаний является одной из существенных проблем в выборе способа решения задач по механике. Предоставление оперативных и достоверных сведений, постоянно обновляемых в режиме реального времени, является одним из главных достоинств компьютерных справочников. Компьютерный справочник по курсу механики может оказать помощь преподавателю и обучающемуся в процессе решения задач, подготовки к экзамену, контрольной работе или тестированию и содействовать систематизации и обобщению знаний обучающихся.

Ключевые слова: Механика, интерактивный электронный справочник.

S.A. Donskih, V.N. Syomin

THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE ELECTRONIC REFERENCE BOOK ON MECHANICS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. In today's world, the volume of information is growing steadily, the regulation of huge data flows required in the process of education, it is impossible to effectively implement without the involvement of computer technology, for example, interactive electronic directories. Quick access to individual elements of knowledge is one of the significant problems in choosing a way to solve problems in mechanics. Providing operational and reliable information, constantly updated in real time, is one of the main advantages of computer directories. A computer guide to the mechanics course can help the teacher and student in the process of solving problems, preparing for the exam, test work or testing and contribute to the systematization and generalization of students' knowledge.

Key words: Mechanics, interactive electronic guide.

Актуальность выполненной нами работы заключается в следующем:

- применяя специальные программы, преподаватель имеет возможность самостоятельно составлять электронные справочные пособия с последующим использованием их на своих занятиях,
- применение электронных справочников помогает обучающемуся структурировать учебную информацию, получаемую на различных этапах образовательной деятельности,

- совместная с обучающимися работа над справочниками развивает у обучающихся структурное мышление.

Современный образовательный процесс в сфере разработки электронных пособий учебного назначения создаёт следующее противоречие: существующая организация учебного процесса оставляет слишком мало времени на разработку и применение в ходе обучения электронных справочных пособий и далеко не все преподаватели и обучающиеся заинтересованы в их создании.

В связи с вышесказанным, перед преподавателем встаёт следующая проблема: организация профессиональной подготовки учителя физики в плане формирования умения создавать и применять электронные справочные пособия на примере курса механики.

В основу данной работы была положена следующая гипотеза: совместное с обучающимися создание справочников в курсе механики способствует формированию структурного мышления.

Цель выполненной нами работы: создать электронный справочник по механике и тем самым способствовать повышению эффективности, качества и доступности электронных ресурсов образования, обеспечивающих развитие личности обучающихся.

Новизна нашей работы: создан самостоятельный (не интегрированный в более крупные комплексы по физике) электронный справочник по механике.

Теоретическая и практическая значимость: справочник может использоваться как дополнительный вспомогательный источник информации.

Стремительное развитие информационных технологий сопровождается в настоящее время практически взрывным ростом объёма информации, вследствие чего приходится решать непростую задачу по отбору актуальной информации (в особенности это относится именно к физике), одновременно отсекая информацию второстепенную и не переполнять справочник частными деталями.

Разработанный нами электронный справочник призван помочь обучающимся быстро найти необходимую информацию по дисциплине «Механика».

При нынешнем уровне развития и принятых архитектурных подходах к построению компьютеров именно справочные издания целесообразно представлять в электронном виде.

Вся имеющаяся в нём информация разделена на шесть блоков, оформленных в виде меню на главном экране. Заодно это меню может служить аналогом оглавления, привычного для всех по опыту работы с книгами.

В нашем справочнике содержится минимальный объём основных сведений по механике. В словарь-справочник включены основные термины, понятия и определения по механике в объёме и качестве, необходимом для её изучения в курсе школьной физики [1]. Материал справочника может использоваться как дополнительный источник информации наряду с традиционными учебными и справочными пособиями. Справочник состоит из ряда таблиц, содержащих конкретную информацию по физическим свойствам тел и веществ.

Для создания пособия использовался HTML-язык гипертекстовой разметки, краткий курс которого преподаётся в школьном курсе информатики и по силам любому непрофессионалу. Такой подход делает возможным размещение нашего справочника в ЭОС института и использование его как через внутреннюю сеть института, так и через Интернет, т.к. HTML-язык предназначен для использования в среде браузера, любого, который установлен на компьютере пользователя по умолчанию. Этот язык поддерживается также практически всеми современными смартфонами.

В процессе создания справочника мы реализовали также технологию организации профподготовки будущего специалиста в области информационно-коммуникационных технологий, являющуюся достаточно актуальной в настоящее время.

Начиная разработку справочника, базирующегося на принципах гипертекстовости, мы учли, что вся учебная информация должна располагаться на нескольких содержательных уровнях, связанных гиперссылками.

Логические взаимоотношения между уровнями могут выстраиваться различными способами.

Наиболее часто применяемый метод структурирования линейного учебного текста при переходе на гипертекстовый уровень организации состоит в размещении на 1-ом уровне – основного содержания, на 2-ом уровне – дополнительного материала, включающего пояснения и дополнения, на 3-ем уровне – иллюстраций, на 4-ом уровне – справочной информации. Можно организовать так, что 3-й и 4-ый уровни будут отсутствовать, а иллюстрации и справочная информация будет включена в структуру основного текста самостоятельным элементом.

В нашем случае материал представлен двумя уровнями. Основной уровень включает только расширенное оглавление [3]. Второй уровень предоставляет обучаемому краткое содержание основных понятий и определений – другими словами, обязательную для изучения информацию, сюда же включается и справочная информация в виде таблиц. Каждая дидактическая единица оформлена в виде отдельной HTML-страницы, навигация организована посредством гиперссылок и управляющих кнопок.

Наш электронный справочник – это именно справочник, а не полноценное учебное пособие, поэтому мы посчитали нецелесообразным включать в него элементы мультимедиа.

Реализуя педагогический сценарий пособия, мы отобрали теоретический материал по механике и структурировали его так, как показано на рис. 1.

Из рисунка 1 видно, что мы внимательно отнеслись к методическим рекомендациям по выбору цвета фона страницы, размеру и цвету шрифта, интервалу между строками и т.п. На наш взгляд, пользоваться нашим справочником вполне комфортно и удобно.

Заголовки, снабжённые гиперссылками на статьи второго уровня, выделены синим цветом и подчёркиванием, заголовки, не имеющие переходов к страницам второго уровня, имеют коричневый цвет и не содержат подчёркивания.

Папка справочника состоит из двух частей: файла «СОДЕРЖАНИЕ.htm» и папки «KONTENT», которая содержит все материалы второго уровня (рис. 2).

Материалы второго уровня также состоят из двух частей. Это прежде всего файлы с расширением .htm, на которые делаются ссылки из оглавления первого уровня. Их названия полностью повторяют названия разделов в оглавлении. Эти файлы формируют соответствующую НТМ-страницу в браузере.

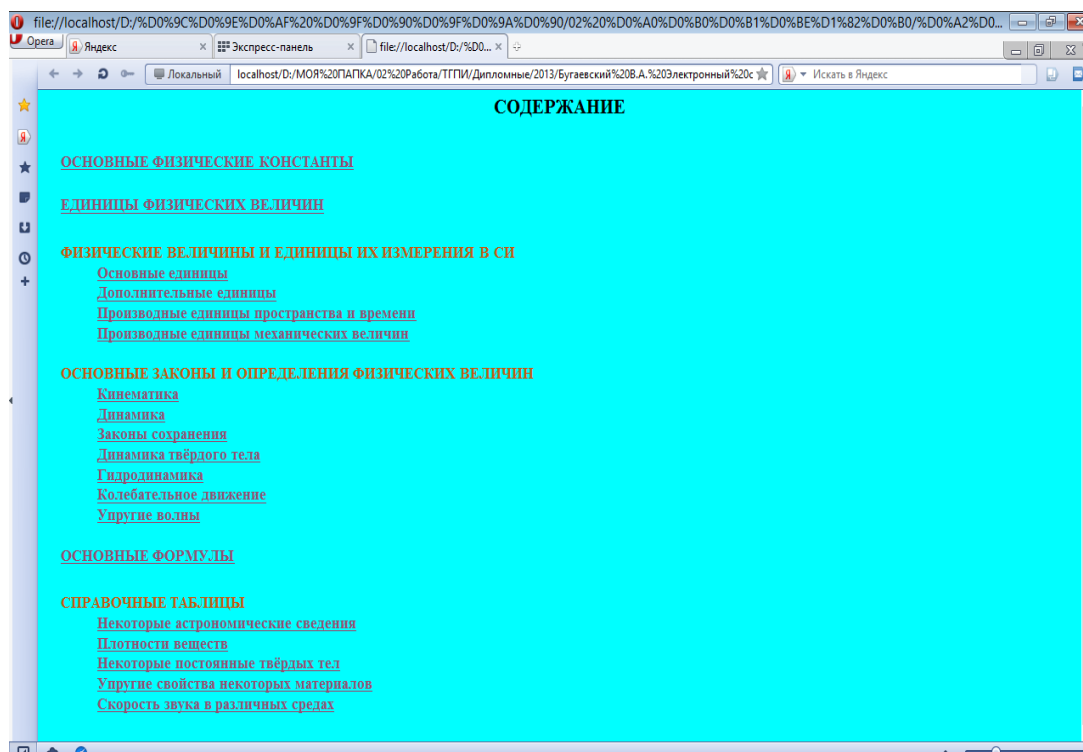


Рисунок 1. Структура основного уровня электронного справочника.

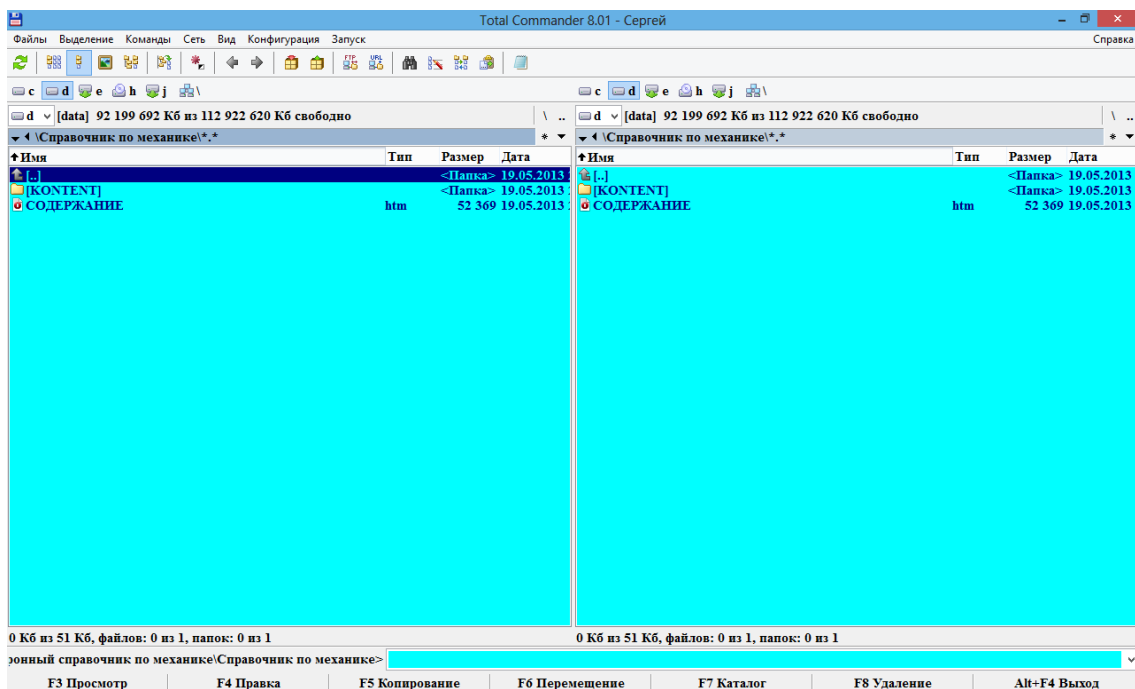


Рисунок 2. Составные части электронного справочника.

К каждому файлу .htm прикреплена папка с тем же названием, которая, собственно, и содержит материал соответствующего модуля: тексты, формулы и т.д. Из неё производится выборка материала при формировании HTML-страницы в браузере. Вся описанная выше архитектура иллюстрируется рисунком 3.

Как уже отмечалось выше, материал, отобранный для электронного справочника, должен излагаться кратко, чётко и лаконично. На рисунке 4 приведён пример одной из страниц, содержащих теоретический материал.

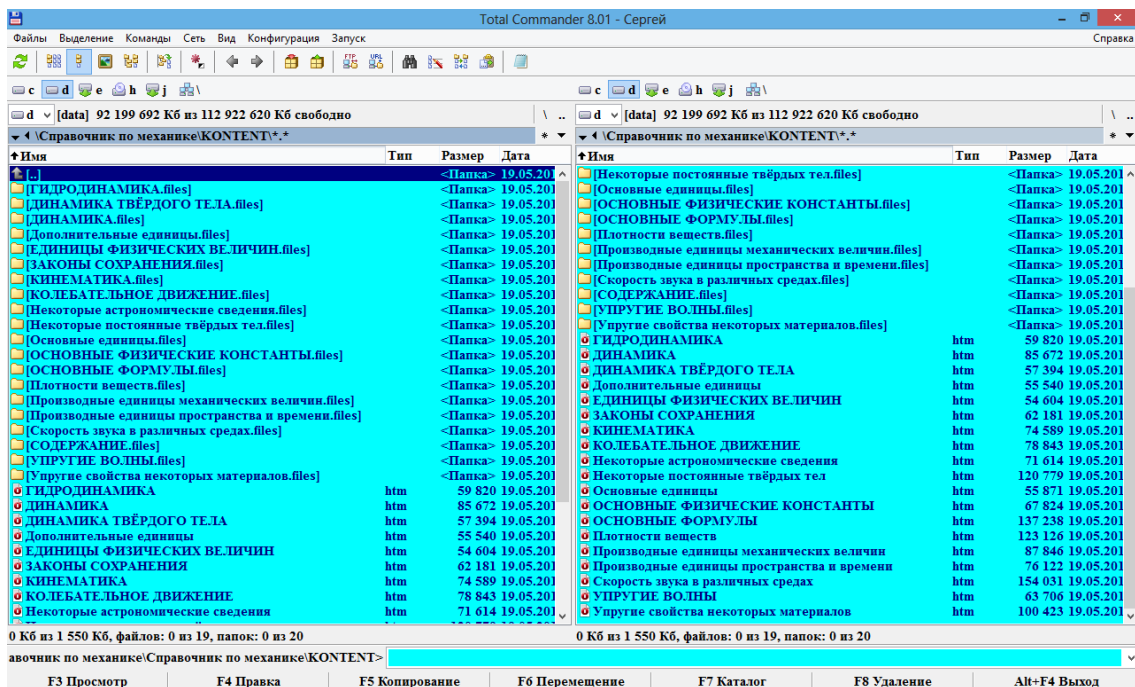


Рисунок 3. Содержание папки материалов второго уровня «KONTENT».

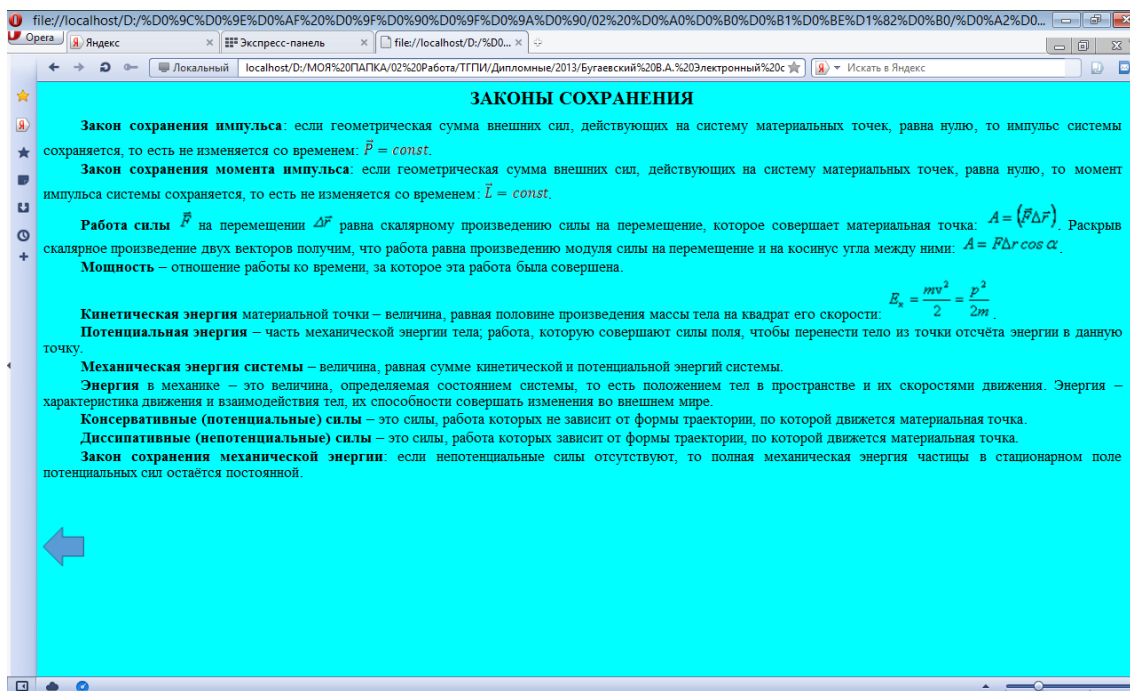


Рисунок 4. Пример страницы, содержащей теоретический материал.

Справочные таблицы (рис. 5) содержат сведения, необходимые для решения задач на практических занятиях или при выполнении лабораторных работ [4]. В них представлены численные значения физических постоянных, характеризующих свойства различных веществ (например, плотность, удельная теплоёмкость, температура кипения, температура плавления, модуль Юнга и т.д.).

На практических занятиях по решению задач или при выполнении лабораторной работы далеко не всегда необходимые сведения содержатся в условии задачи или в описании лабораторной работы. Это ставит перед преподавателем и обучающимся в ходе занятия дополнительную проблему - отыскать определённую физическую постоянную в справочнике, а проведение занятия требует появления на столах дополнительного справочного пособия, что не способствует рациональной организации труда, как самого преподавателя, так и обучающихся.

И при решении целого ряда задач в домашних работах возникает необходимость отыскания некоторых физических постоянных.

Наш электронный справочник даёт возможность снять вышеописанные проблемы и более эффективно использовать время занятий.

ОСНОВНЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ

Наименование	Символ	Значение в СИ
Скорость света (в вакууме)	c	$2,99792458 \cdot 10^8 \text{ м} \cdot \text{с}^{-1}$
Гравитационная постоянная	G	$6,6720 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{кг}^{-2}$
Нормальное атмосферное давление	P	101 325 Па
Ускорение свободного падения	g	$9,80665 \text{ м} \cdot \text{с}^{-2}$
Масса покоя электрона	m_e	$9,109534 \cdot 10^{-31} \text{ кг}$
Масса покоя протона	m_p	$1,6726485 \cdot 10^{-27} \text{ кг}$
Масса покоя нейтрона	m_n	$1,6749543 \cdot 10^{-27} \text{ кг}$
Атомная единица массы	$a.е.м.$	$1,6605655 \cdot 10^{-27} \text{ кг}$
Электронвольт	эВ	$1,602 \cdot 10^{-19} \text{ Дж}$

Рисунок 5. Пример страницы со справочной таблицей.
Мы также создали вариант справочника в виде файла Word с гипертекстовой навигацией (рис. 6 – 14).

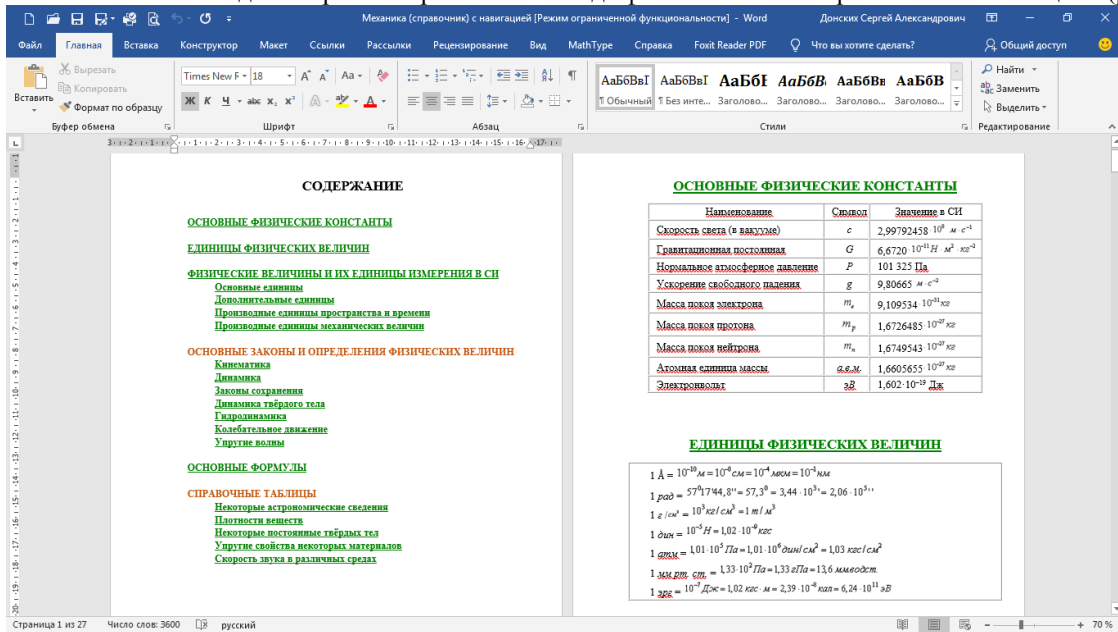


Рисунок 6. Оглавление справочника по механике и основные физические константы.

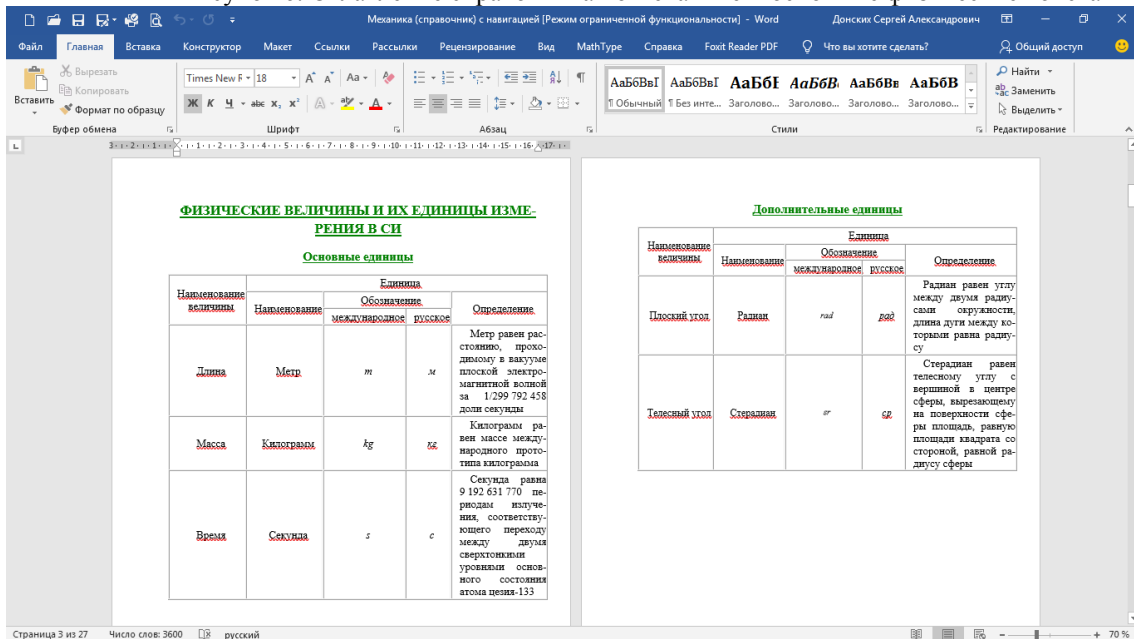


Рисунок 7. Таблица физических величин и единиц измерения.

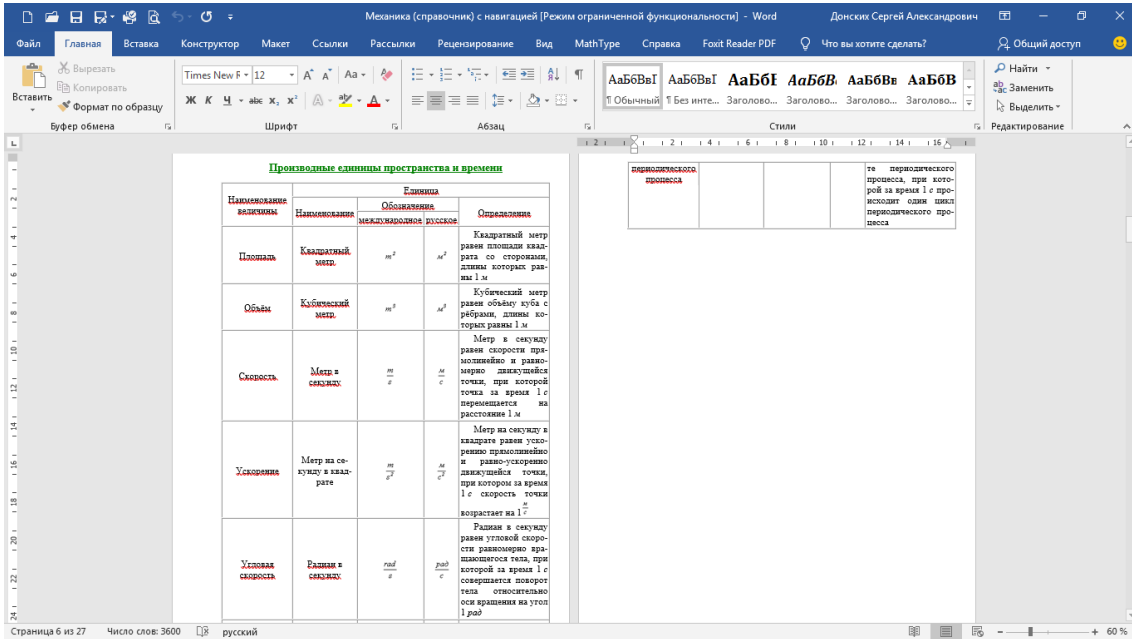


Рисунок 8. Таблица величин пространства и времени.

Данный электронный справочник по механике предназначен для использования преподавателями и обучающимися в школах, средних-специальных учебных заведениях, ВУЗах на аудиторных занятиях, а также во внеаудиторной самостоятельной работе [5]. Предлагаемый электронный справочник является открытым, т.е. каждый преподаватель может вносить в него изменения и дополнения исходя из стоящих перед ним конкретных задач преподавания.

Данный электронный справочник по механике может быть использован преподавателями и обучающимися с целью получения оперативной информации по определённой теме или вопросу.

Большую пользу электронный справочник может принести обучающимся при его самостоятельном использовании ими, способствуя систематизации и обобщению изученного материала.

Данный справочник при необходимости может быть сравнительно легко интегрирован в более крупное электронное учебное пособие с элементами мультимедиа и средствами контроля знаний обучающихся.

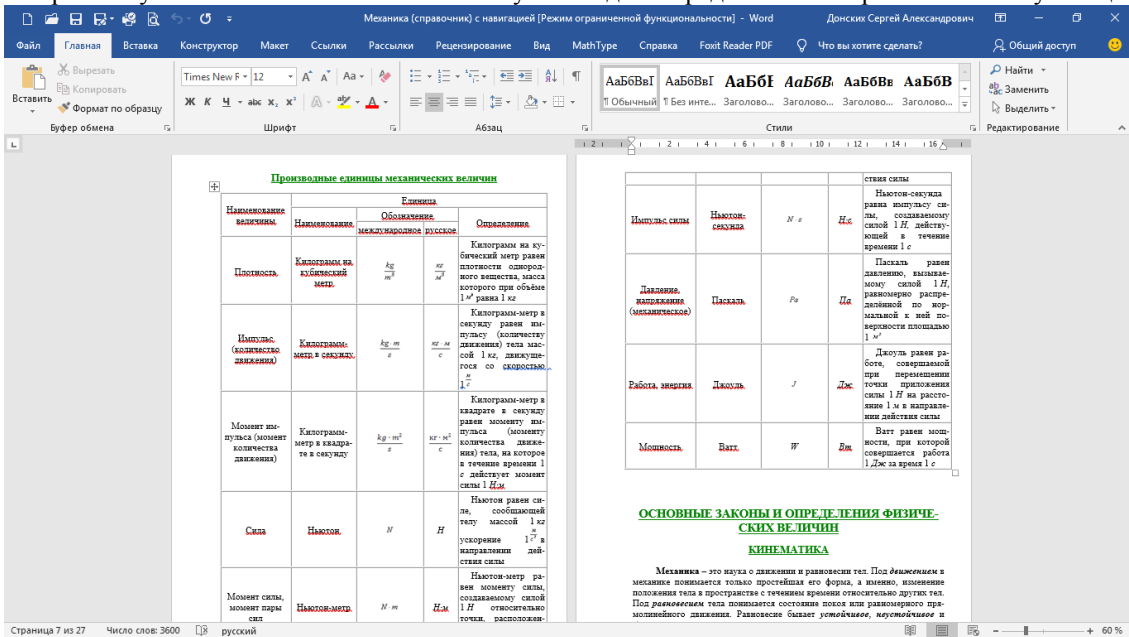


Рисунок 9. Таблица единиц механических величин.

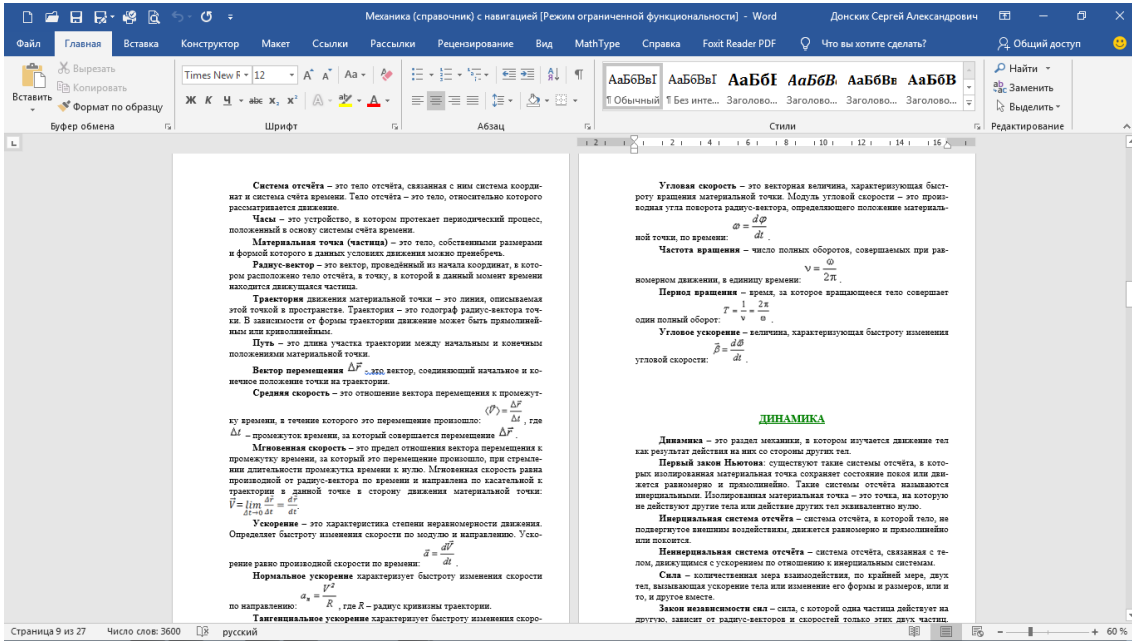


Рисунок 10. Основные определения и законы.

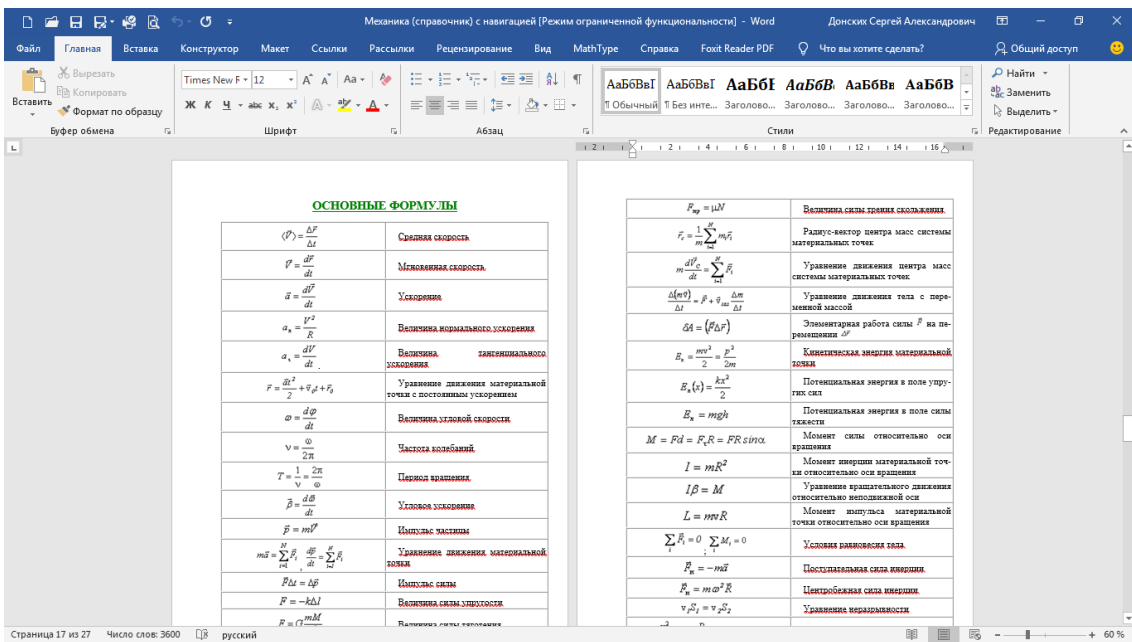


Рисунок 11. Таблица основных уравнений и формул.

Механика (справочник) с навигацией [Режим ограниченной функциональности] - Word

Донских Сергей Александрович

Главная Вставка Конструктор Макет Ссылки Рассылки Рецензирование Вид MathType Справка Foit Reader PDF Что вы хотите сделать? Общий доступ

Вырезать Вставить Вставить по образцу Буфер обмена

Times New B 12 Ж К Ч абв х з Шрифт

Абзац

Стили

АаБбВвГ АаБбВвГ АаБбГ АаБбВ АаБбВв АаБбВв АаБбВ

Найти Заменить Выделить Редактирование

Германий	Ge	5,46
Железо	Fe	7,87
Золото	Au	19,3
Индий	In	7,28
Иод	I	4,94
Иридий	Ir	22,42
Кадмий	Cd	8,65
Калий	K	0,87
Кальций	Ca	1,55
Кобальт	Co	8,71
Кремний (чист.)	Si	2,42
Литий	Li	0,534
Магний	Mg	1,74
Марганец	Mn	7,42
Медь	Cu	8,93
Молибден	Mo	9,01
Натрий	Na	0,971
Никель	Ni	8,96
Нихаль	Ni	8,6-8,9
Олово (серое)	Sn	5,8
Палладий	Pd	12,16
Платина	Pt	21,37
Родий	Rh	12,44
Ртуть (жидк.)	Hg	13,546
Рубидий	Rb	1,53
Свинец	Pb	11,34
Селен (жидк.)	Se	4,5
Сера (ромбическая)	S	2,1
Серебро	Ag	10,42-10,59
Стронций	Sr	2,54

Титан	Ti	4,5
Углерод	Uk	11,1-11,3
Углерод (алмаз)	C	3,52
Углерод (графит)	C	2,25
Уран (15 °С)	U	18,7
Фосфор (белый)	P	1,83
Хром	Cr	7,1
Цинк	Zn	1,87
Цинк	Zn	6,97
Цинковый	Zn	6,44

Некоторые постоянные твердых тел

Некоторые постоянные твердые тела (при 20 °С): ρ – плотность, α – температурный коэффициент линейного расширения, λ – теплопроводность.

Сплавы			
Вещество	ρ , г/см ³	α , 10 ⁻⁶ К ⁻¹	λ , Вт/(м·К)
Бронза (Cu, Zn, Sn, Al)	8,7-8,9	16-20	200
Дюралюминий (Al, Cu)	2,8	27	186
Инвар (Fe, Ni, C)	8,0	-1	11
Ковкалит (Cu, Ni)	8,8	15-17	21-22
Латуны (Cu, Zn)	8,4-8,7	17-20	80-180
Мельганит (Cu, Mn, Ni)	8,5	16	-
Плагио-железистый сплав (Fe, Fe)	21-42	8,7	-
Сплав	7,5-7,9	10-13	~40
Легированные металлы			
Ваннад (стольковое)	0,11-0,14	-	0,04
Ваннад	0,31-0,40	-	0,14-0,17
Вук	0,7-0,9	2,57	-

Страница 21 из 27 Число слов: 3600 русский

Рисунок 12. Таблица плотностей веществ.

Механика (справочник) с навигацией [Режим ограниченной функциональности] - Word

Донских Сергей Александрович

Главная Вставка Конструктор Макет Ссылки Рассылки Рецензирование Вид MathType Справка Foit Reader PDF Что вы хотите сделать? Общий доступ

Вырезать Вставить Вставить по образцу Буфер обмена

Times New B 12 Ж К Ч абв х з Шрифт

Абзац

Стили

АаБбВвГ АаБбВвГ АаБбГ АаБбВ АаБбВв АаБбВв АаБбВ

Найти Заменить Выделить Редактирование

Калий	0,62-0,75	6,58	0,12-0,13
Сосна	0,57-0,60	5,41	0,08-0,11
Лопух	0,93-0,95	-	0,1
Ясень	0,65-0,85	9,51	0,12-0,14
Минералы			
Алмаз	3,01-3,52	1,5	628
Асбест	2,0-2,8	-	0,1
Ваннад	2,4-3,1	-	2,177
Гипс	1-2,3	-	0,18-1,05
Слюда	1,8-2,6	8,1	1,05-1,26
Полит	2,94-2,16	8,3	2,7-3,3
Кварц (чистый)	2,65	1,46	-
Мас	1,9-2,8	-	1,1
Мрамор	2,6-2,84	3-15	2,7-3
Слюда	2,6-3,2	-	-
Другие вещества			
Каргон	0,69	-	0,21
Кирпич	1,4-2,2	3-9	1-1,3
Лед	0,913	-	-
Парафин	0,87-0,91	-	2,3
Пластикатас	1,16-1,20	92-130	0,17-0,18
Пробка	0,22-0,26	-	-
Резина	1,1	220	0,146
Слюда обыкновенная	2,4-2,8	6	0,7-1,15
Слюда флюид	3,9-5,9	7-8	0,84
Флюид	2,3-2,5	2,5-6	1,05
Эбонит	1,15	84,2	0,17
Ясень	1,1	57	-

Упругие свойства некоторых материалов

Упругие свойства некоторых материалов (при 18 °С). E и G – модули Юнга и сдвига; μ – коэффициент Пуассона; K – модуль всестороннего сжатия.

Металлы				
Материал	E , 10 ¹⁰ Н/м ²	G , 10 ¹⁰ Н/м ²	μ	K , 10 ¹⁰ Н/м ²
Алюминий	7,05	2,63	0,345	7,58
Бронза (66% Cu)	9,7-10,2	3,3-3,7	0,34-0,40	11,2
Висмут	3,19	1,20	0,33	3,13
Железо	19-20	7,7-8,3	0,29	16,9
Золото	7,8	2,7	0,44	21,7
Кадмий	4,9	1,92	0,30	4,16
Ковкалит	16,3	6,11	0,32	15,3
Латунь	9,7-10,2	3,5	0,34-0,40	10,65
Медь	10,5-13,0	3,5-4,9	0,34	13,76
Нихаль	20,4	7,9	0,28	16,1
Олово	5,43	2,04	0,33	5,29
Платина	16,8	6,1	0,37	22,8
Свинец	1,62	0,56	0,44	4,6
Серебро	8,27	3,03	0,37	10,4
Слюда	20-21	7,8-8,1	0,25-0,33	16,8
Титан	11,6	4,38	0,32	10,7
Цинк	9,0	3,6	0,25	6,0
Другие материалы				
Ваннад	3,3	-	-	-
Лед	1,3	-	-	-
Кладовые металлы	7,3	-	-	-
Красное дерево	0,88	-	-	-

Страница 23 из 27 Число слов: 3600 русский

Рисунок 13. Свойства некоторых материалов.

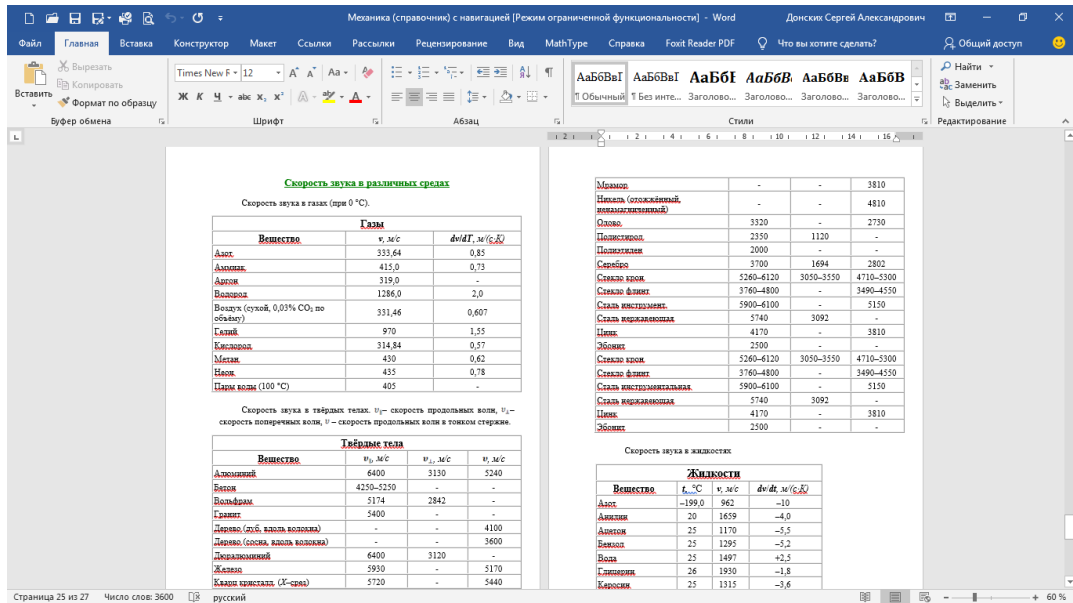


Рисунок 14. Таблица скоростей звука в различных средах.

Итак, наличие удобной и информативной электронной справочной системы – одно из обязательных характеристик профессионально созданного приложения [2]. Своевременная оперативная подсказка, которая восполнит пробелы в знаниях обучающихся, будет способствовать систематизации знаний и формированию полных и прочных знаний по предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузюк, И. Г., Туч, В. В., Борисенко, И. Г. Использование электронных учебных пособий в глобальном образовательном пространстве. – 2014.
2. Субботин, М.М. Новая информационная технология: Создание и обработка гипертекстов. – М., 1992.
3. Христочевский, С.А. Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий [Текст] / С.А. Христочевский // Системы и средства информатики. – Вып. 9. – М.: Наука, 1999. – С. 202 – 213.
4. Эпштейн, В.Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы [Электронный ресурс] / В.Л. Эпштейн. – Режим доступа: <http://www.ipu.rssi.ru/publ/epstn.htm>
5. Явич, М.П. Электронный учебник, его преимущества и недостатки // Современные научные исследования и инновации. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/16884>

А. А. Илюхин, А. А. Егорова

ОДИН ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В КУРСЕ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

Аннотация. В работе предложен единый подход изложения различных типов интегралов: Римана, Стильтьеса и Лебега в рамках раздела «Интегральное исчисление». Предложено начинать изложение с наиболее общего определения интеграла Лебега, а затем давать частные случаи интеграла Стильтьеса и Римана.

Ключевые слова: интеграл Лебега, интеграл Стильтьеса, интеграл Римана, интегральные суммы, мера множества.

А. А. Plyukhin, A. A. Egorova

ONE APPROACH TO THE STUDY OF INTEGRAL CALCULUS IN THE COURSE "MATHEMATICAL ANALYSIS"

Abstract. The paper proposes a unified approach to the presentation of different types of integrals: Riemann, Stieltjes and Lebesgue in the section "Integral calculus". It is proposed to start the exposition with the most General definition of Lebesgue integral and then give special cases of stielties and Riemann integral.

Key words: Lebesgue integral, Stieltjes integral, Riemann integral, integral sums, set measure.

Изучая математику, а именно математический анализ, мы нередко сталкиваемся с вычислением интегралов. И для возможности и быстроты их вычисления создается множество способов определения выра-

жения для интегралов. К тому же существуют такие понятия как, интеграл Римана[1], интеграл Лебега[2], интеграл Стильеса[3] и др. В данной работе рассмотрим и сравним перечисленные три интеграла и определим возможность их изучения в рамках единого подхода.

Цель работы: Сравнить между собой интегралы Римана, Лебега и Стильеса и сделать выводы о наличии общего в изложении раздела «Интегрирование функций».

Задачи:

1. Провести изучение тематической литературы с различными подходами;
2. Раскрыть понятие «интеграл»;
3. Изложить первичные знания об интегралах Римана, Стильеса и Лебега и выявить общее в их определении;
4. Сформулировать общий подход к определению интеграла

В курсе математического анализа после изучения неопределенного интеграла переходят к изучению определенного интеграла. И уже в это время сталкиваются с понятием «интеграл Римана».

Приведем определение интеграла Римана.

Определение: Пусть на отрезке $[a, b]$ задана функция $f(x)$. Сделаем (T)-разбиение

$$[a, b] : a = x_0 < x_1 < \dots < x_k < x_{k+1} < \dots < x_{n-1} < x_n = b.$$

Обозначим $\Delta x_k = x_{k+1} - x_k$. Выберем $c_k \in [x_k, x_{k+1}]$. Составим интегральную сумму Римана для $f(x)$ на отрезке $[a, b]$ по данному (T)- разбиению:

$$S_R(T) = \sum_{k=0}^{n-1} f(c_k) \Delta x_k.$$

Обозначим $\lambda(T) = \max \Delta x_k$ (параметр разбиения).

Если $\exists \lim_{\lambda(T) \rightarrow 0} S_R(T) = I_R$ т.е. $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta > 0 : \lambda(T) < \delta \rightarrow |S_R(T) - I_R| < \varepsilon$, то число I_R называется интегралом Римана для $f(x)$ на отрезке $[a, b]$.

Интеграл Римана имеет вид:

$$I_R = (R) \int_a^b f(x) dx.$$

Множество функций, интегрируемых по Риману на $[a; b]$, обозначается $Ri [a; b]$.

Повторив определение интеграла Римана, перейдем к изучению интегралов Лебега и Стильеса.

Из теоремы Лебега следует, что не разрывные функции можно интегрировать по Риману.

Поэтому необходима иная формулировка интеграла. Её и ввел Лебег. Определение интеграла Лебега схоже с определением интеграла Римана. Отличие лишь в том, что на измеримом множестве задается измеримая ограниченная функция. То есть эти отличия, в первую очередь, связаны со свойствами гладкой подинтегральной функцией $f(x)$ и топологией множества, по которому ведется интегрирование.

Определение интеграла Лебега: Пусть на измеримом множестве X задана измеримая ограниченная функция $f(x)$, причем $A < f(x) < B$. Сделаем (T)-разбиение $[A; B] : A = y_0 < y_1 < \dots < y_n = B$.

Обозначим множества: $e_k = X(y_k \leq f(x) < y_{k+1})$, $k = 0, 1, \dots, n - 1$ и пусть $m[e_k]$ – мера множества e_k .

Множества e_k измеримы, попарно не пересекаются, $\cup e_k = X$, $\sum m e_k = mX$. Выберем $y_k^* \in [y_k; y_{k+1})$.

Составим интегральную сумму Лебега: $S_L(T) = \sum y_k^* m e_k$.

Обозначим $\lambda(T) = \max \Delta y_k$, где $\Delta y_k = y_{k+1} - y_k$.

Если $\exists \lim_{\lambda(T) \rightarrow 0} S_L(T) = I_L$, то число I_L называется интегралом Лебега от функции $f(x)$ по множеству X .

Интеграл Лебега также обозначают: $I_L = (L) \int_X f(x) dx$, где $dx = m[e_k]$

Излагая первичные знания об интеграле Лебега, рассмотрим несколько теорем.

Теорема 1. Каждая ограниченная измеримая на X функция, интегрируема по Лебегу на X .

Эта теорема определяет пределы свойств функций, которые интегрируются по Лебегу.

Замечание: В определении интеграла Лебега есть некоторый произвол, связанный с выбором чисел A и B . На самом деле неоднозначности здесь не возникает.

Теорема 2. Если $A < A_1 < f(x) < B_1 < B$, то значение интеграла Лебега не зависит от выбора A, B или A_1, B_1 .

Теорема 3 (А. Лебег). Пусть функции $f_n(x)$ ограничены и измеримы на множестве X , $f_n(x) \rightarrow f_0(x)$ –ограничена и измерима на X , функции последовательности равномерно ограничены на X ($|f_n(x)| < k \forall x \in X \forall n \in N$). Тогда $\lim (L) \int_X f_n(x) dx = (L) \int_X f_0(x) dx$.

Если неравенство выполняется почти всюду на множестве X , то теорема также справедлива в этом случае. А также если сходимость по мере шире, чем сходимость почти всюду, то и в этих случаях возможен предельный переход под знаком интеграла Лебега.

Теперь перейдем к интегралу Стильеса. Обобщение определенного интеграла Римана есть интеграл Стильеса. Определяется данный интеграл следующим образом:

Пусть в промежутке $[a, b]$ заданы две ограниченные функции $f(x)$ и $g(x)$. Разделим точками

$$a = x_0 < x_1 < x_2 < \dots < x_{n-1} < x_n = b$$

промежуток $[a, b]$ на части и предположим, что $\lambda = \max \Delta x_i$. Выбрав в каждой из частей $[x_i, x_{i+1}]$ ($i = 0, 1, \dots, n-1$) по каждой точке ξ_i , вычислим значение

$f(\xi_i)$ функции $f(x)$ и умножим его на соответствующее промежутку $[x_i, x_{i+1}]$ приращение функции $g(x)$

$$\Delta g(x_i) = g(x_{i+1}) - g(x_i).$$

Составим сумму этих произведений:

$$\sigma = \sum_{i=0}^{n-1} f(\xi_i) * \Delta g(x_i).$$

Данная сумма является интегральной суммой Стильеса.

Конечный предел суммы Стильеса при стремлении

$\lambda = \max \Delta x_i$ к нулю называется интегралом Стильеса функции $f(x)$ по функции $g(x)$ и обозначается

$$\int_a^b f(x) dg(x) = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sigma = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sum_{i=0}^{n-1} f(\xi_i) * \Delta g(x_i)$$

либо (s) $\int_a^b f(x) dg(x)$.

Заметим, что предел $\int_a^b f(x) dg(x) = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sigma = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sum_{i=0}^{n-1} f(\xi_i) * \Delta g(x_i)$ не должен зависеть от разбиения множества $[a; b]$ и выбора точек ξ_i

Поясним, что число I является интегралом Стильеса, если выполняется условие, что для любого числа $\varepsilon > 0$ существует такое число $\delta > 0$, что только промежуток $[a, b]$ разбит на части так, что $\lambda < \delta$, так же выполняется неравенство

$$|\sigma - I| < \varepsilon,$$

как бы ни выбирать точки ξ_i в соответствующих промежутках.

При существовании интеграла (3) говорят также, что функция $f(x)$ в промежутке $[a, b]$ интегрируема по функции $g(x)$.

Свойства интеграла Стильеса

$$1^0 \int_a^b dg(x) = g(b) - g(a);$$

$$2^0 \int_a^b [f_1(x) \pm f_2(x)] dg(x) = \int_a^b f_1(x) dg(x) \pm \int_a^b f_2(x) dg(x);$$

$$3^0 \int_a^b f(x) d[g_1(x) \pm g_2(x)] = \int_a^b f(x) dg_1(x) \pm \int_a^b f(x) dg_2(x);$$

$$4^0 \int_a^b kf(x) d[l * g(x)] = kl \int_a^b f(x) dg(x) \pm \int_a^b f(x) dg(x) \quad (k, l = const).$$

В случаях 2-4 из существования интегралов в правой части вытекает существование интегралов в левой части. Только в этом случае равенства будут верны и свойства будут выполняться. Но не исключено, что в левой части один из интегралов не существует, тогда равенство интегралов неверно.

$$5^0 \int_a^b f(x) dg(x) = \int_a^c f(x) dg(x) + \int_c^b f(x) dg(x) \text{ при } a < c < b.$$

Замечание к пятому свойству. Из существования одного интеграла $\int_a^b f dg$ следует существование двух интегралов $\int_a^c f dg$ и $\int_c^b f dg$, но из существования обоих интегралов не вытекает существование одного.

Единственное отличие определения интеграла Стильеса от определения интеграла Римана состоит в том, что $f(\xi_i)$ умножается не на приращение Δx_i независимой переменной, а на приращение $\Delta g(x_i)$ второй функции. Поэтому, можно смело утверждать, что интеграл Римана есть частный случай интеграла Стильеса, когда в качестве функции $g(x)$ взята сама независимая переменная $x: g(x)=x$.

Интеграл Стильеса применяется в теории вероятности, механике и других науках. Наглядным представлением этого интеграла является площадь трапеции с нелинейным масштабом по горизонтальной оси.

Сравнив интеграл Римана с интегралом Стильеса, перейдем к сравнению интеграла Лебега с интегралом Римана.

Если обобщить интеграл Римана на более широкий класс функций, то получится интеграл Лебега. Таким образом, функции, которые определены на конечном отрезке числовой прямой и интегрируемы по Риману, интегрируемы и по Лебегу. Заметим, что в этом случае интегралы будут равны. Но также существует большой класс функций, определенных на отрезке и интегрируемых по Лебегу, но неинтегрируемых по Риману. А если функции заданы на произвольных множествах (интеграл Фреше), то интеграл Лебега также может иметь смысл.

Суть построения интеграла Лебега состоит в том, что вместо разбиения области определения подынтегральной функции на части и составления потом интегральной суммы из значений функции на этих частях, на интервалы разбивают её область значений, а затем суммируют с соответствующими весами меры прообразов этот интервал. При вычислении интеграла Лебега точки $x \in X$ объединяют по признаку их близости по оси Ox . Значения $f(x)$ при этом могут сильно отличаться. Для непрерывных и почти непрерывных функций при близких x_1, x_2 значения y_1 и y_2 тоже достаточно близки. Это обеспечивает существование $\lim_{\sigma \rightarrow 0} S_R(T)$ и интегрируемость по Риману. По достаточно «сильной» разрывности $f(x)$ значения y_1 и

y_2 могут очень отличаться, хотя и x_1 близко к x_2 . Это приводит к тому, что выбор других c_k сильно меняет $S_R(T)$ и $\exists \lim_{\sigma \rightarrow 0} S_R(T)$. В этом причина того, что интеграл Римана не берет более-менее существенно разрыв-

ные функции.

В интеграле Лебега значения x объединяются во множестве e_k как раз по близости значений y . Это позволяет мало менять $S_R(T)$ при малых изменениях y_k^* . В результате (L) – интегрируемых функций значительно больше, чем (R) – интегрируемы те и только те, что почти всюду непрерывны, а (L) – интегрируемы все измеримые.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интегралы Римана и Лебега можно посчитать по интегралу Стильеса. Замечание заключается лишь в том, что необходимо обращать внимание на функцию, находящуюся под знаком интеграла.

Многие традиционные элементарные задачи сводятся к нахождению интегралов разной сложности, поэтому вводится большое количество различных интегралов, облегчающих решение задач. Интеграл Стильеса используется не только в курсе дифференциального и интегрального исчисления, но и в физике, экономике и биологии.

Вывод. При дефиците времени для изложения темы интегрального исчисления будущим специалистам, работающим в условиях различного смысла интегрирования функции возможно излагать только теорию Стильеса вместе с изложением перехода к интегралам Римана и Лебега.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровков, И. Н., Илюхин, А.А. Основы математического анализа - Таганрог: Изд. ТГПИ, 1998. - 161 с.
2. Калинин, Е. Н., Илюхин, А.А. Элементы теории функций действительной переменной – Таганрог: изд. ТГПИ, 2003. - 68 с.
3. Фихтенгольц, Г. М. Курс интегрального и дифференциального исчисления. В 3-х томах, Т 3.- М.:Наука, 201. – 656 с.

Н.Н. Кабиров, И.В. Яковенко

МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ДИФФЕРЕНЦИРУЕМЫХ ФУНКЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения метода визуализации в процессе изучения дифференцируемости функции на уроках математики. Указаны основные способы введения понятия производной в школьном курсе, геометрическое представление ее. Продемонстрирован переход визуализации производной функции одной переменной к визуализации частных производных функции нескольких переменных.

Ключевые слова: функция, дифференцируемая функция, метод визуализации, методика преподавания математики, математический анализ.

N.N. Kabirov, I.V. Yakovenko

METHOD OF VISUALIZATION IN THE STUDY OF THE THEORY OF DIFFERENTIABLE FUNCTIONS IN MATH CLASS

Abstract. The article deals with the application of the visualization method in the process of studying the differentiability of the function in the lessons of mathematics. The main ways of introduction of the concept of derivative in a school course, its geometrical representation are specified. Transition of visualization of derivative function of one variable to visualization of partial derivatives of function of several variables is demonstrated.

Key words: function, differentiable function, visualization method, mathematics teaching method, mathematical analysis.

В процессе обучения необходимым и порой неотъемлемым составляющим является принцип наглядности. Так, Ян Коменский первым указал на важность наглядности при обучении. И.Г.Песталоцци считал, что именно наглядность развивает у детей наблюдательность и умение проводить сравнение и анализ предметов. К.Д. Ушинский характеризовал наглядность как «инструмент», фактор, с помощью которого можно избежать перегрузок и возникновению усталости в обучении.

Использование наглядных средств в изучении различных понятий является очень эффективным. Поэтому все чаще наглядность рассматривают как одно из полноценных средств использования визуального мышления учащихся в процессе формирования его математического образования. Существуют различные приемы и методы представлений учебного материала, одним из которых является метод визуализации.

Визуализация — это «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т.д.»

Одной из тем в школьном курсе математики, вызывающих ряд проблем в освоении и требующих наглядной интерпретации, является тема «Производная». Как показывают различные контрольные измерения, именно отсутствие или неполная наглядная иллюстрация этого понятия являются причинами неуспеваемости учащихся, а повышение уровня наглядности может привести к более высоким результатам успеваемости учащихся.

Так, например, в ЕГЭ есть два задания на производную и анализ функции. Для решения этих заданий необходимо понимать производную с алгебраической, геометрической и физической точки зрения. Задание 7 может содержать в себе не только привычные графики функций и производных, но и первообразную. 12 задание проверяет умение вычислять производную, находить максимальное и минимальное значение функции, а так же точки минимума и максимума. В результате исследования открытых источников по методическим анализам ЕГЭ было выявлено, что задание 7 решают от 25% до 37,7%, задание 12 от 50% до 70% из общего числа обучающихся.

Отметим, что графическое представление понятия производной тесно связано с понятийной составляющей вопроса поведения функции и ее производной. Следовательно, важно не просто отрабатывать навыки решения указанных задач, а изначально формировать понимание понятия производной функции, обращая внимание и на алгоритмическое содержание, и на геометрический смысл. Наиболее полное представление о производной и ее практическом применении возможно сформировать на наглядных представлениях об изменении функции, скорости и о касательной к гладкой линии.

Основываясь на анализе результатов ЕГЭ можно сделать вывод о том, что учащиеся средних заведений, а, следовательно, и абитуриенты вузов не в полном объеме усваивают такое понятие как «производная».

Существует три основных подхода к формированию понятия производной функции.

Первый подход – через определение. *Производной функции в точке называется предел отношения приращения функции к приращению аргумента при стремлении приращения аргумента к нулю.*

$$y' = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$$

Этот подход требует объяснения понятия предела функции в точке [2].

Второй подход – через физический смысл производной. При рассмотрении любой функции отмечаем, что изменение аргумента функция тоже меняется. Эти изменения можно наглядно продемонстрировать: например, на одинаковых участках по аргументу (за одинаковые промежутки времени) функция изменяется неодинаково (поезд проходит разные расстояния). Тогда отношение $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ приобретает вполне конкретный смысл. Это есть средняя скорость изменения функции. Когда же устремляем Δx к нулю, т.е. переходим к очень маленькому промежутку времени (мгновению), получаем мгновенную скорость изменения функции. После этого переходим к определению.

Производной функции в точке называется предел отношения приращения функции к приращению аргумента при стремлении приращения аргумента к нулю:

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x}$$

Стоит обязательно добавить, что производная есть скорость изменения функции в точке.

Третий подход – через геометрический смысл производной. Изобразим график функции. Рассмотрим одинаковые отрезки по аргументу, по графику определяем соответствующие им изменения функции. Обращаем внимание на то, что эти изменения могут отличаться на разных промежутках. Далее указываем на то, что отношение $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ определяет «крутизну» графика, то есть скорость возрастания (убывания) функции на промежутке. Переходя к пределу этого отношения, получаем скорость изменения функции в точке.

Исходя из возможных подходов введения понятия производной в рамках школьного курса, замечаем, что при любом из них целесообразно проводить неразрывную линию «определение - визуализация» при обучении производной.

Пусть дана функция $f(x)$, определенная на некотором промежутке X и непрерывная в точке $x_0 \in X$ (т.е. $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x)$ существует и равен $f(x_0)$).

Если вблизи точки x_0 функцию $f(x)$ можно представить в виде:

$$f(x) = g(x) + \alpha(x)(x - x_0),$$

где $g(x)$ – некоторая функция, удовлетворяющая условию $g(x_0) = f(x_0)$,

$\alpha(x)$ – бесконечно малая функция в точке $x = x_0$ (т.е. $\lim_{x \rightarrow x_0} \alpha(x) = 0$),

то будем говорить, что $g(x)$ является приближением функции $f(x)$ с точностью до бесконечно малой более высокого порядка малости по сравнению с $(x - x_0)$.

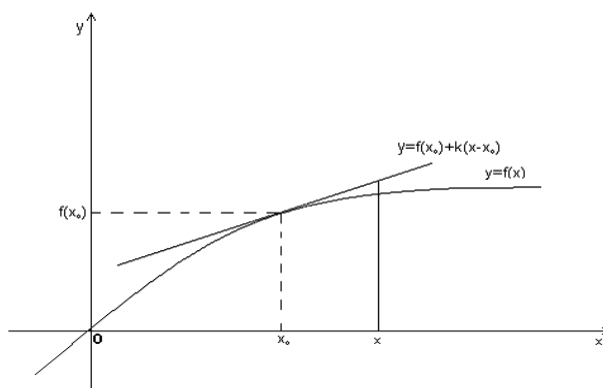


Рис. 1. Наглядное представление производной функции в точке.

Заметим, что приближение функции $f(x)$ функцией $g(x)$ имеет смысл, если $g(x)$ – достаточно простая функция, например линейная, т.е.

$$g(x) = kx + b, x \in X.$$

Из условия $g(x_0) = f(x_0)$ следует, что линейная функция $g(x)$ должна иметь следующий вид:

$$g(x) = f(x_0) + k(x - x_0), x \in X, \text{ т.е. } b = f(x_0) - kx_0.$$

Функции, допускающие приближение линейной функцией, получили специальное название – дифференцируемые функции [1].

Как было описано в [1], график дифференцируемой в точке x_0 функции в достаточно малом прямоугольнике

$$K = (x; y) : x_0 - \varepsilon \leq x \leq x_0 + \varepsilon, y_0 - \delta \leq y \leq y_0 + \delta$$

«похож» на отрезок прямой (являющейся касательной к графику функции в данной точке). Если же функция не является дифференцируемой в точке x_0 , то в любом сколь угодно малом прямоугольнике

$$K = (x; y) : x_0 - \varepsilon \leq x \leq x_0 + \varepsilon, y_0 - \delta \leq y \leq y_0 + \delta$$

график функции не будет иметь «сходства» с отрезком прямой (график не имеет касательной в точке). И этот факт можно проиллюстрировать на примере различных функций:

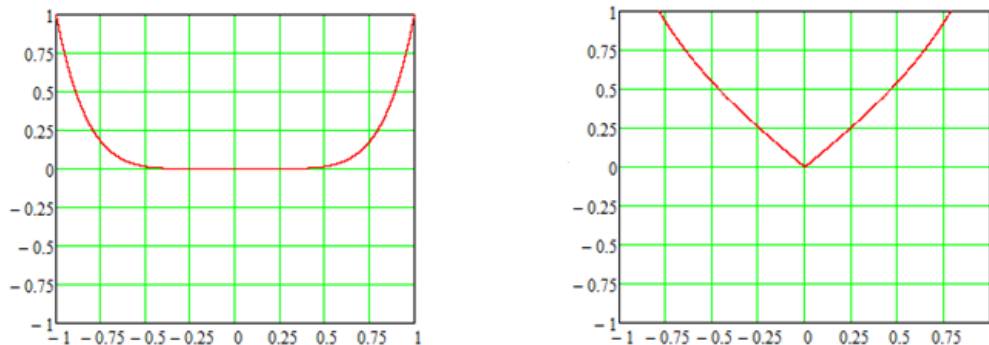


Рис. 2. График функции $y = x^4$.

Рис. 3. График функции $y = |\operatorname{tg}x|$.

По рисункам делаем важное утверждение: с уменьшением сторон прямоугольника с центром в точке $(0; 0)$ график дифференцируемой функции в окрестности точки $(0; 0)$ становится похожим на отрезок прямой (рис. 2), в отличие от графика недифференцируемой функции (рис. 3).

Аналогичным образом метод визуализации можно применить и к понятию дифференцируемой функции нескольких переменных

Пусть дана функция $f(x, y)$, определенная в прямоугольной окрестности

$$K = \{x, y : x_0 - \varepsilon \leq x \leq x_0 + \varepsilon, y_0 - \delta \leq y \leq y_0 + \delta\}$$

точки $M_0(x_0, y_0)$ и непрерывная в этой точке (т.е. $\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ y \rightarrow y_0}} f(x, y)$ существует и равен $f(x_0, y_0)$). Выберем из

окрестности точки M_0 произвольную точку $M(x, y)$ и введем обозначения:

$$x - x_0 = \Delta x \quad \text{и} \quad y - y_0 = \Delta y.$$

Условия $\begin{cases} x \rightarrow x_0 \\ y \rightarrow y_0 \end{cases}$ равносильны $\begin{cases} \Delta x \rightarrow 0 \\ \Delta y \rightarrow 0 \end{cases}$. Тогда выражение $\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$ является расстоянием между точками M_0 и M .

Если вблизи точки (x_0, y_0) функцию $f(x, y)$ можно представить в виде:

$$f(x, y) = g(x, y) + o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}),$$

где $g(x, y)$ – некоторая функция, удовлетворяющая условию $g(x_0, y_0) = f(x_0, y_0)$,

$o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2})$ – бесконечно малая функция более высокого порядка малости по сравнению с $\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$, то будем говорить, что $g(x, y)$ является приближением функции $f(x, y)$ с точностью до бесконечно малой более высокого порядка малости по сравнению с $\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$. Таким образом, слагаемое $o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2})$ при $(x, y) \rightarrow (x_0, y_0)$ стремится к нулю быстрее, чем $\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$.

Рассмотрим точки $A(x, y; f(x, y))$ и $B(x, y; g(x, y))$, имеющие одинаковые координаты x, y ($x \neq x_0, y \neq y_0$). Эти точки лежат на графиках функций f и g соответственно (рис. 4). Тогда расстояние между этими точками $AB = |f(x, y) - g(x, y)|$ стремится к нулю быстрее в сравнении с $\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}$. Последнее означает, что графики функций f и g «тесно прилегают» друг к другу вблизи точки $M_0(x_0, y_0)$.

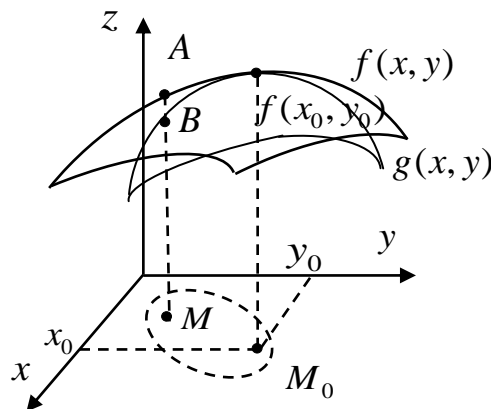


Рис. 4. График дифференцируемой функции $f(x, y)$.

Заметим, что приближение функции $f(x, y)$ функцией $g(x, y)$ имеет смысл, если $g(x, y)$ – достаточно простая функция, например, линейная функция относительно двух переменных, т.е.

$$g(x, y) = Ax + By + D$$

Из условия $g(x_0, y_0) = f(x_0, y_0)$ следует, что линейная функция $g(x, y)$ должна иметь следующий вид:

$$g(x, y) = A(x - x_0) + B(y - y_0)$$

Напомним, что функции, допускающие приближение линейной функцией, получили специальное название – дифференцируемые функции.

Если для функции f , определенной в некоторой окрестности точки M_0 , возможно представление

$$f(x, y) = g(x, y) + o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}) \Leftrightarrow \\ f(x, y) = A(x - x_0) + B(y - y_0) + o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2})$$

где $\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ y \rightarrow y_0}} o(\sqrt{\Delta x^2 + \Delta y^2}) = 0$, то f называется дифференцируемой в точке (x_0, y_0) (рис. 4).

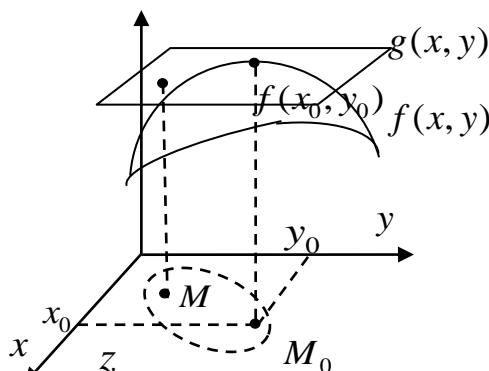


Рис. 5. Наглядное представление дифференцируемой функции $f(x, y)$.

Линейная функция двух переменных будет задавать плоскость, которая будет называться касательной плоскостью к графику функции $f(x, y)$. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что график дифференцируемой в точке (x_0, y_0) функции в достаточно малой окрестности «похож» на плоскость (которая является касательной плоскостью к графику функции в данной точке), т.е. поверхность является «гладкой». Если же функция не является дифференцируемой в точке (x_0, y_0) , то в любой сколь угодно малой окрестности график функции не будет иметь «сходства» с плоскостью (график не имеет касательной плоскости в точке). И этот факт можно проиллюстрировать на примере следующих функций.

Рассмотрим функции

$$f(x, y) = \sin(x + y) \tag{1}$$

и

$$\varphi(x, y) = \begin{cases} x \sin \frac{1}{y}, & y \neq 0; \\ 0, & y = 0, \end{cases} \tag{2}$$

первая из которых дифференцируема в точке $(0, 0)$, а вторая недифференцируема в этой точке. С помощью программы Maple можно построить графики этих функций в следующих окрестностях точки $(0, 0)$.

1. $K_1 = (x; y) : -1 \leq x \leq 1, -1 \leq y \leq 1$ (рис. 6, рис. 7);
2. $K_1 = (x; y) : -0.5 \leq x \leq 0.5, -0.5 \leq y \leq 0.5$ (рис. 8, рис. 9)
3. $K_1 = (x; y) : -0.1 \leq x \leq 0.1, -0.1 \leq y \leq 0.1$ (рис. 10, рис. 11).

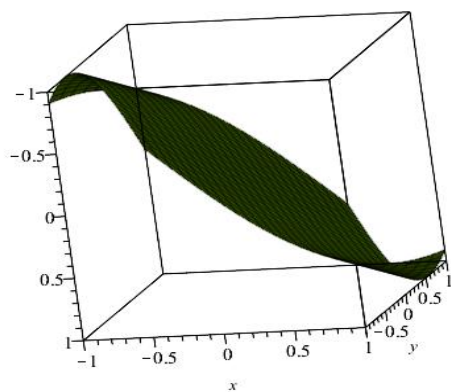


Рис. 6. График функции (1).

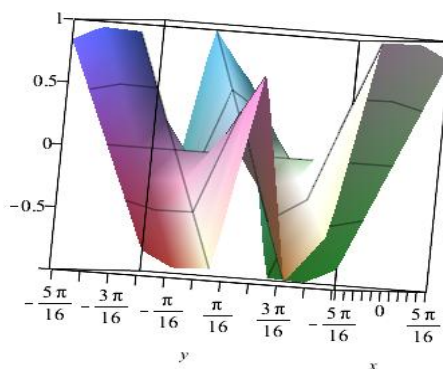


Рис. 7. График функции (2).

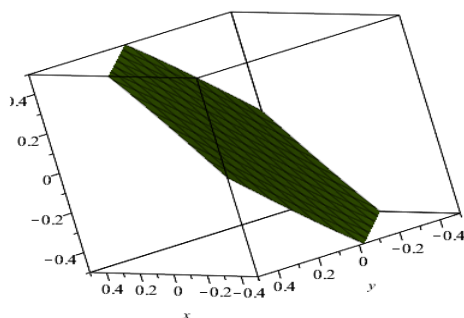


Рис. 8. График функции (1).

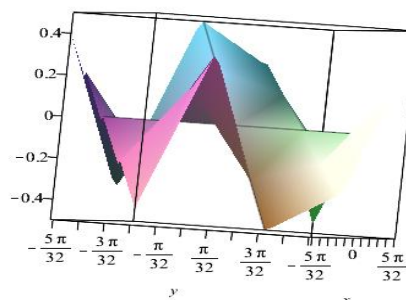


Рис. 9. График функции (2).

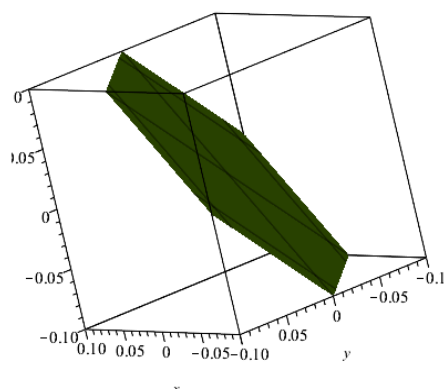


Рис. 10. График функции (1).

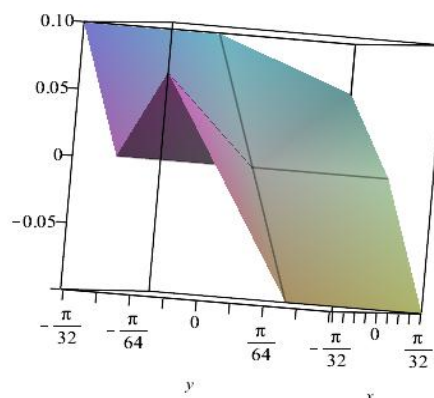


Рис. 11. График функции (2).

Из рисунков видно, что с уменьшением окрестности с центром в точке $(0;0;0)$ график дифференцируемой функции в окрестности точки $(0;0;0)$ становится похожим на плоскость (рис. 10), в отличие от графика недифференцируемой функции (рис. 11).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабиров, Н.Н. Визуализация понятия дифференцируемости функции одной переменной // Современные проблемы науки и пути их решения / Сб. научных статей. Выпуск 28. Ч. 3. – Уфа: НИЦ Омега Сайнс, 2016. – С. 3–6.
2. Яковенко, И.В. Инновационные и информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения математическому анализу в вузе // Вестник Таганрогского государственного педагогического института, 2018. – № 2. – С. 245–250.

А.М. Кокарева, И.В. Яковенко

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ С ПАРАМЕТРАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена методике решения уравнений с параметрами. Рассмотрены основные виды уравнений с параметрами, представлены этапы их анализа и решения на примере наиболее часто встречающихся в школьном курсе математики заданий.

Ключевые слова: уравнения с параметрами, методика решения, методика преподавания математики.

A.M. Kokareva, I.V. Yakovenko

METHODS OF SOLVING EQUATIONS WITH PARAMETERS IN MATH CLASS

Abstract. The article is devoted to the method of solving equations with parameters. The main types of equations with parameters are considered, the stages of their analysis and solution are presented on the example of the most common tasks in the school course of mathematics.

Key words: equations with parameters, methods of solution, methods of teaching mathematics.

Уравнения с параметрами являются одними из самых трудных заданий школьного курса математики. Они требуют от учащихся серьезных знаний и навыков.

По данной теме можно найти различные методические рекомендации, разработки, однако в школьных учебниках структурированной информации по ней достаточно мало. Несмотря на это, в ЕГЭ по математике включено задание с параметрами и это вызывает сложности у большинства выпускников.

Рассмотрим подробнее уравнения с параметрами и основные методы их решения.

Параметром называется «независимая переменная величина, входящая в условие задачи или появляющаяся в процессе ее решения, «управляющая» решением задачи». Задача, условие которой содержит или в ходе решения которой появляется хотя бы одна независимая переменная, удовлетворяющая определению понятия «параметр», называется задачей с параметрами. [4,84]

Пример задания с параметром, которое содержится в ЕГЭ.

Задание 18. Найдите все значения a , при каждом из которых уравнение

$$64x^6 - (3x + a)^3 + 4x^2 - 3x = a$$

имеет больше одного корня.

Согласно статистическим данным, это задание относится к редко выполняемым заданиям (рис. 1).

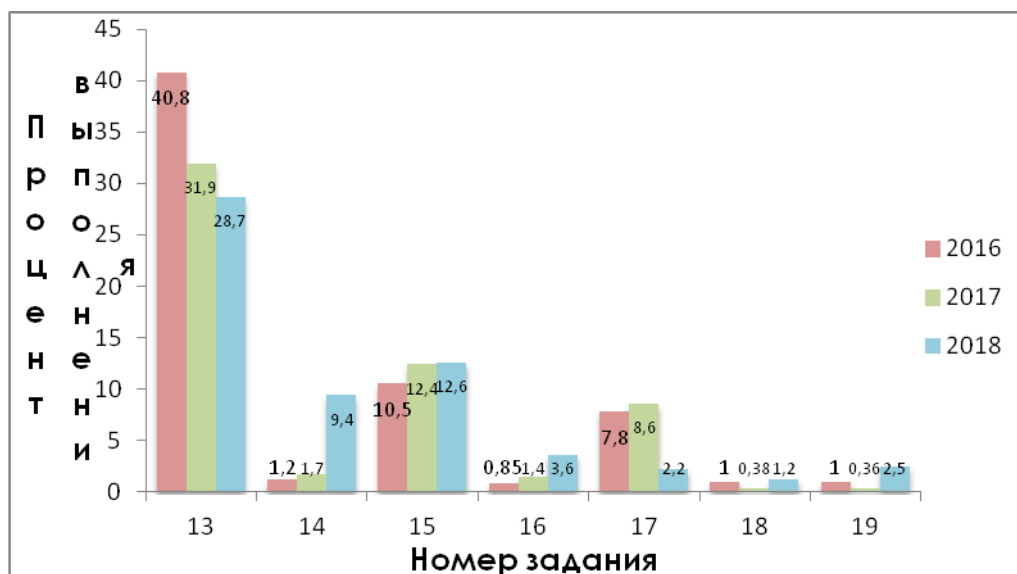


Рис. 1. Данные по выполнению некоторых заданий ЕГЭ.

Общее количество участников ЕГЭ по математике профильного уровня

- в 2016 - 439 229 (18 – 2,3%),
- в 2017 - 390 981 (18 – 2%),
- в 2018 – более 391тыс (18 – 1,2%).

Диаграмма позволяет наглядно определить, как мал процент участников ЕГЭ, выполняющих задания с параметрами (18), по сравнению с количеством участников, выполняющих остальные задания 2 части [14], [15], [16].

Проанализируем учебники 9, 10 и 11 классов на наличие материала по теме «Решение уравнений с параметром», чтобы выяснить, сколько часов отводится на изучение этой темы (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1.

Изучение темы «Решение уравнений с параметром» в 9 кл.

Учебное пособие	9 класс
Колягин Ю.М., Ткачёва М.В. и др. Алгебра. 9 класс. М.: 2014.	-
Никольский С.М., Потапов М.К. и др. Алгебра. Учебник для 9 класса. М.: 2014.	-
А. Г Мордкович, П. В. Семенов П. В. Алгебра 9 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / 12-е изд., стер. - М.: 2010	-
Мордкович А.Г., Николаев Н.П. Алгебра. 9 класс.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений с углубленным уровнем изучения математики/ - 3-е изд., перераб. - М.: Мнемозина, 2008.	6ч

Таблица 2.

Изучение темы «Решение уравнений с параметром» в 10 кл.

Учебное пособие	10 класс
Колягин Ю.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс (базовый и проф. уровни) 4-е изд. - М.: 2011.	-
Никольский С.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни. 8-е изд. - М.: Просвещение, 2009.	-
Мордкович А.Г., Семенов Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. В 2 ч. Ч.1. Учебник (профильный уровень). П.В. 6-е изд., стер. - М.: 2009.	-
Мордкович А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. Ч.1. Учебник (базовый уровень) 14-е изд., стер. - М.: 2013. - 400 с.	-

Таблица 3.

Изучение темы «Решение уравнений с параметром» в 11 кл.

Учебное пособие	11 класс
-----------------	----------

Мордкович А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. Ч.1. Учебник (базовый уровень) 14-е изд., стер. - М.: 2013. - 400 с.	3ч
Колягин Ю.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс (базовый и проф. уровни) 2-е изд. - М.: 2010.	2ч
Никольский С.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни, 8-е изд. - М.: Просвещение, 2009.	Базовый - 0ч Профильный - 7ч
Мордкович А.Г, Семенов П. В. Алгебра и начала математического анализа 11 класс. В 2ч. Ч. 1. Учеб. для учащихся общеобразоват. организаций (базовый и углубленный уровни) – 2-е изд., стер. – Мнемозина, 2014.	Базовый - 3ч Профильный - 4ч ,5ч, 7ч

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Содержательно-методическая линия «Задачи с параметрами» и отводимые на ее изучение часы присутствуют только в учебниках алгебры профильного уровня.
2. На изучение задач с параметрами отводится в программе малое количество часов.
3. Ни в одном из рассмотренных учебников не даётся чёткого определения параметра, отсутствует четкая классификация типов заданий с параметрами, нет классификации видов уравнений с параметрами и алгоритма их решения.

Большинство учащихся легко решают линейные и квадратные уравнения без параметра, но те же уравнения с параметром вызывают у них затруднения. Чаще всего это объясняют разными степенями использования форм усвоения учебного материала в процессе обучения.

Первая форма – репродуктивная. Действия выполняются по образцу или алгоритму. Таким образом, учащийся просто воспроизводит ранее усвоенную информацию и в практически неизменном виде применяет ее для выполнения типовых действий.

Вторая форма усвоения учебного материала – продуктивная. Эта форма невозможна без репродуктивной формы усвоения учебного материала, но требует другого подхода к решению задач: необходимы четкое понимание теории метода и творческий подход. Учащийся не только воспроизводит ранее усвоенную информацию, применяет ее в деятельности, но и способен преобразовать ее для использования в нестандартных условиях.

Успешно усвоить материал по теме «Уравнения с параметрами» возможно только при реализации обеих форм. [13, 4]

Перечислим основные виды уравнений с параметром:

- линейные уравнения с параметрами;
- квадратные уравнения с параметрами;
- дробно-рациональные уравнения с параметрами, сводящиеся к линейным;
- иррациональные уравнения с параметрами;
- тригонометрические уравнения с параметрами;
- показательные уравнения с параметрами;
- логарифмические уравнения с параметром.

Наиболее часто в учебной программе встречаются линейные, квадратные и логарифмические.

Все уравнения с параметрами можно решать следующими методами:

1 метод – аналитический,

2 метод – графический,

3 метод – решение относительно параметра. При решении этим способом переменные x и a принимаются равноправными, а уравнение решается относительно той переменной, которую проще выразить. После упрощений возвращаются к первоначальному смыслу переменных x и a и выписывают ответ.

Аналитический метод – метод прямого решения, повторяющий стандартные процедуры нахождения ответа в задачах без параметра. Поэтому такой метод является более привычным для большинства учащихся старших классов.

Рассмотрим применение метода на некоторых примерах.

Параметризация квадратных уравнений.

В уравнениях вида $ax^2 + bx + c = 0$ могут быть параметризованы:

1. свободный член (например, $x^2 - 2x + a + 3 = 0$);
2. коэффициент при переменной 1-ой степени (например, $x^2 - 2x + ax + 3 = 0$);
3. коэффициент при старшем члене (например, $ax^2 - 2x + 3 = 0$);
4. коэффициенты при переменных разных степеней или свободный член (например, $ax^2 - (2 + a)x + 3 = 0$). [14, 8]

Воспользуемся алгоритмом и решим задачу.

Стоит отметить, что для успешного решения квадратных уравнений с параметрами, учащиеся должны уверенно определять вид уравнения, уметь находить дискриминант уравнения и проводить его анализ.

Пример 1. Решите уравнение $2x^2 - 4x + a + 6 = 0$.

Этапы рассуждений	Решение уравнения $2x^2 - 4x + a + 6 = 0$	
Дискриминант	$D = 16 - 4 \cdot 2(a + 6) = -32 - 8a = -4 - a$ $-4 - a = 0 \Rightarrow a = -4$	
ЕСЛИ	$a \leq -4$	$a > -4$
ТО	$2x^2 - 4x + a + 6 = 0$	
УРАВНЕНИЕ	квадратное	
ТОГДА	$D \geq 0$ $x_{1,2} = 4 \pm \sqrt{-4 - a}$	$D < 0$
ОТВЕТ	$x_{1,2} = 4 \pm \sqrt{-4 - a}$	нет корней

Параметризация логарифмических уравнений.

Логарифмические уравнения могут быть параметризованы:

1. Уравнения, содержащие параметры в логарифмируемом выражении.
2. Уравнения, содержащие параметры в основании.
3. Уравнения, содержащие параметры и в основании, и в логарифмируемом выражении.

Представим наиболее часто встречающийся алгоритм действий:

1. Найти область допустимых значений.
2. Составить и решить уравнение (чаще всего выразить x через a).
3. Сделать перебор параметра с учетом ОДЗ.
4. Проверить, удовлетворяют ли найденные корни уравнения условиям ОДЗ.
5. Записать ответ.

Рассмотрим на примере.

Пример 2. Решить при всех a : $\log_{x+1}(x^2 + a) = 2$

Этапы рассуждений	Решение уравнения $\log_{x+1}(x^2 + a) = 2$	
ОДЗ	$x + 1 > 0,$ $x + 1 \neq 1,$ $x^2 + a > 0.$	
ТОГДА	$x^2 + a = (x + 1)^2$ $x^2 + a = x^2 + 2x + 1$ $x = \frac{a}{2} - \frac{1}{2}$	
С учетом ОДЗ	$x > -1$	$x \neq 0$
	$\frac{a}{2} - \frac{1}{2} > -1$ $a > -1$	$\frac{a}{2} - \frac{1}{2} \neq 0$ $a \neq 1$
ОТВЕТ	1. Если $a > -1$ и $a \neq 1$, то $x = \frac{a}{2} - \frac{1}{2}$ 2. Если $a \leq -1$ или $a = 1$, то корней нет	

Пример 3. Решить при всех a : $\log_a(x + 5) + \log_a x + \log_a 0,02 = 0$

Этапы рассуждений	Решение уравнения $\log_a(x + 5) + \log_a x + \log_a 0,02 = 0$
ОДЗ	$a > 0,$ $a \neq 1,$

	$\begin{cases} x+5 > 0 \\ x > 0 \end{cases} \Rightarrow x > 0$
ТОГДА	$\log_a 0,02x(x+5) = 0$ $0,02x(x+5) = 1$ $x^2 + 5x - 50 = 0$ $x_1 = -10 \text{ не удовлетворяет ОДЗ}$ $x_2 = 5$
ОТВЕТ	1. Если $a > 0$ и $a \neq 1$, то $x = 5$ 2. Если $a \leq 0$ или $a = 1$, то корней нет

Пример 4. Решить при всех a : $\log_a(ax+1) = 1$

Этапы рассуждений	Решение уравнения $\log_a(ax+1) = 1$
ОДЗ	$a > 0,$ $a \neq 1,$ $ax+1 > 0$
ТОГДА	$ax+1 = a$ $ax = a-1$ $x = 1 - \frac{1}{a}$
ОТВЕТ	1. Если $a > 0$ и $a \neq 1$, то $x = 1 - \frac{1}{a}$ 2. Если $a \leq 0$ или $a = 1$, то корней нет

Пример 5. Решить уравнение: $(a+2)x^2 + (4a-1)x + (7-4a) = 0$

Решение.

Этапы решения:

1. Определить значения параметра, при которых уравнение не является квадратным.
2. Решить уравнение при этих значениях параметра.
3. Найти дискриминант уравнения в остальных случаях и проанализировать его значения.
4. Найти корни уравнения, учитывая поставленную форму условий.

Переходим к каждому этапу.

1. Определить значения параметра, при которых уравнение не является квадратным.

В данном случае контрольным значением параметра является $a = -2$, т.к. при данном значении уравнение – линейное. При $a \neq -2$ уравнение является квадратным.

2. Решить уравнение при этих значениях параметра.

Рассмотрим линейное уравнение. При $a = -2$ уравнение примет вид:

$$2x+15=0$$

Из этого уравнения находим:

$$x = -7,5$$

3. Найти дискриминант уравнения в остальных случаях.

Рассмотрим квадратное уравнение при $a \neq -2$

Выделим такие значения, при которых дискриминант уравнения обращается в 0, т.к. такие значения влияют на качественное изменение уравнения, а значит также являются контрольными значениями.

$$D = (4a-1)^2 - 4(a+2)(7-4a) = 16a^2 - 8a + 1 - 28a + 16a^2 - 56 + 32a = -4a - 55$$

$$D = 0 \Leftrightarrow -4a - 55 = 0$$

$$a = -13,75$$

4. Проанализировать решения уравнения в зависимости от значений дискриминанта.

Если $a < -13,75$, то $D < 0$

Если $a \geq -13,75$, $a \neq -2$, $D \geq 0$

5. Найти корни уравнения, учитывая поставленную форму условий.

Если же $a > -13,75$ и $a \neq -2$, то находим корни:

$$x_{1,2} = \frac{-(4a-1) \pm \sqrt{-4a-55}}{2(a+2)}$$

Если $a = -13,75$, то $D = 0$ и тогда $x = -\frac{112}{47} = -2\frac{18}{47}$

Ответ: 1) если $a < -13,75$, то корней нет.

2) если $a = -2$, то $x = -7,5$

3) если $a = -13,75$, то $x = -2\frac{18}{47}$

4) если $\begin{cases} a > -13,75 \\ a \neq -2 \end{cases}$, то $x_{1,2} = \frac{-(4a-1) \pm \sqrt{-4a-55}}{2(a+2)}$

Графические методы делают решение наглядным и позволяют в ряде случаев с большей по сравнению с аналитическими методами легкостью отсортировать «правильные» пути, ведущие к решению задачи. Часто это избавляет от необходимости выполнения определенного объема вычислений при исследовании тех возможностей, которые, в конечном счете, все равно не дадут положительного ответа. Однако для применения графических методов требуется умение выполнять дополнительное построение различных графиков, вести графические исследования, соответствующие данным значениям параметра, а эти навыки часто отсутствуют у учащихся. Поэтому метод для многих учащихся является более затруднительным.

Пример 6. Для каждого значения параметра a определите количество решений уравнения $|x^2 + 3|x| - 5| = a$

Решение.

Количество решений уравнения $|x^2 + 3|x| - 5| = a$ равно количеству точек пересечения графиков функций $|x^2 + 3|x| - 5| = a$ и $y = a$.

Стоит отметить, что график функции $y = |x^2 + 3|x| - 5|$ строится в 3 этапа. В конечном итоге он будет иметь вид:

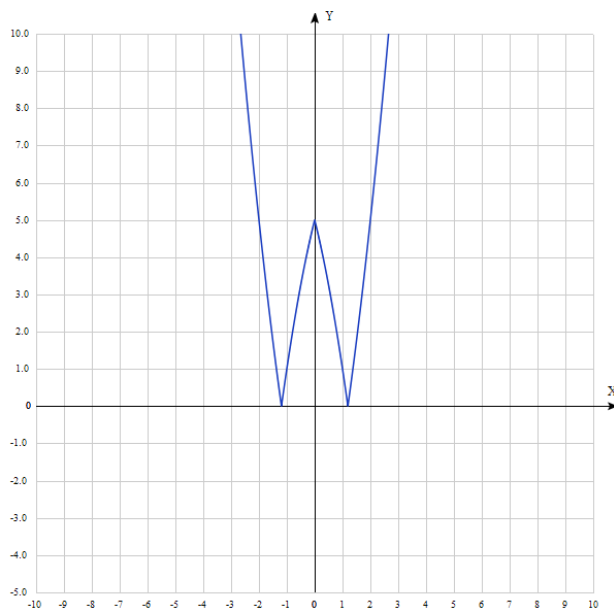


Рис. 2. График функции $y = |x^2 + 3|x| - 5|$.

График функции $y = a$ – это горизонтальная прямая.

Для нахождения решения уравнения необходимо найти количество точек пересечения этих двух функций.

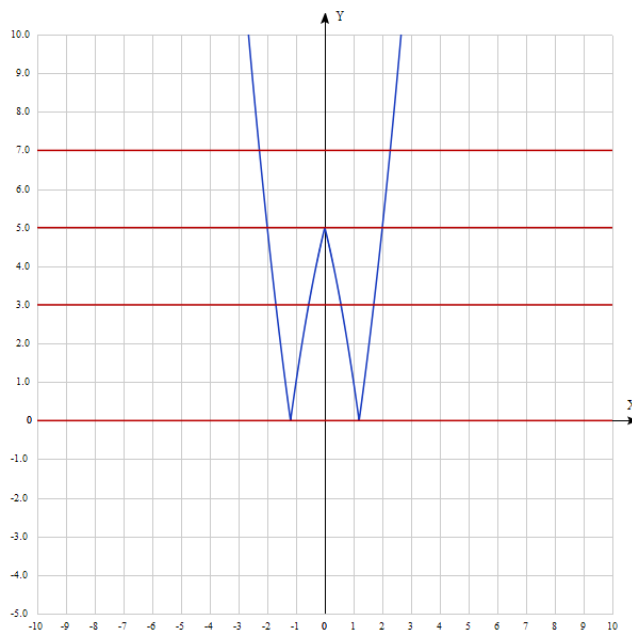


Рис. 3. Графическое решение уравнения $|x^2 + 3|x| - 5| = a$.

- Ответ: при $a < 0$ – решений нет;
 при $a = 0$ и $a > 5$ – два решения;
 при $a = 5$ – три решения;
 при $0 < a < 5$ – четыре решения.

Отметим, что подробный анализ и изучение методов решений уравнений с параметрами необходимо учащимся как при подготовке к ЕГЭ, так и при подготовке к другим различным экзаменам, например, вступительным в вузы. Владение приемами решения задач с параметрами считается одним из основных критериев знаний разделов школьного курса математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колягин, Ю.М., Ткачёва, М.В. и др. Алгебра. 9 класс. М.: 2014. -336 с.
2. Колягин, Ю.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс (базовый и проф.уровни) 4-е изд. - М.: 2011. – 368 с.
3. Колягин, Ю.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс (базовый и проф.уровни) 2-е изд. - М.: 2010. – 336 с.
4. Мирошин, В. В. Решение задач с параметрами. Теория и практика / В. В. Мирошин. – М.: Издательство «Экзамен», 2009. – 286 с.
5. Мордкович, А.Г., Николаев, Н.П. Алгебра. 9 класс.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений с углубленным уровнем изучения математики / - 3-е изд., перераб. - М.: Мнемозина, 2008. – 255 с.
6. Мордкович, А. Г., Семенов, П. В. Алгебра 9 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / 12-е изд., стер. - М.: 2010. – 224 с.
7. Мордкович, А.Г., Семенов, П. В. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. В 2 ч. Ч.1. Учебник (профильный уровень). 6-е изд., стер. - М.: 2009. – 424 с.
8. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. Ч.1. Учебник (базовый уровень) 14-е изд., стер. - М.: 2013. - 400 с.
9. Мордкович, А.Г., Семенов, П. В. Алгебра и начала математического анализа 11 класс. В 2ч. Ч. 1. Учеб. для учащихся общеобразоват. организаций (базовый и углубленный уровни) – 2-е изд., стер. – Мнемозина, 2014. – 311 с.
10. Никольский, С.М., Потапов, М.К. и др. Алгебра. Учебник для 9 класса. М.: 2014. – 335 с.
11. Никольский, С.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни. 8-е изд. - М.: Просвещение, 2009. – 430 с.
12. Никольский, С.М. и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни, 8-е изд. - М.: Просвещение, 2009. – 464 с.
13. Фалилеева, М.В. Первые шаги в решении уравнений и неравенств с параметром: Учебное пособие / М.В. Фалилеева. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 111 с.
14. Яценко, И.В., Семенов, А.В., Высоцкий, И.Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по математике. М.: ФИПИ, 2016. – 42 с.
15. Яценко, И.В., Семенов, А.В., Высоцкий, И.Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по математике. М.: ФИПИ, 2017. – 41 с.
16. Яценко, И.В., Рослова, Л.О., Высоцкий, И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по математике. М.: ФИПИ, 2018. – 26 с.

А.Л. Леонтьев, Н.В. Драгныш

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАКЕТА MATHCAD ПРИ РАССМОТРЕНИИ УРАВНЕНИЯ КОЛЕБАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена важным аспектам внедрения пакета MathCAD в процесс обучения бакалавров педагогического образования, при изучении темы «Уравнение колебания», входящей в курс «Уравнения математической физики». Описываются правила работы в среде моделирования MathCAD и рассматриваются различные варианты применения данной технологии при проведении лекционных и практических занятий.

Ключевые слова: Уравнения математической физики, уравнение колебания, визуализация, MathCAD, графики функций.

A.L. Leontyev, N.V. Dragnysh

METHOD OF MATHCAD PACKAGE USAGE FOR CONSIDERING THE EQUATION OF OSCILLATIONS

Abstract. The article is devoted to the important aspects of the implementation of MathCAD package in the process of teaching bachelors of pedagogical education, in the study of the theme "equation of oscillation", included in the course "Equations of mathematical physics". The rules of work in the environment of modeling MathCAD are described and various options of application of this technology at carrying out lecture and practical classes are considered.

Key words: Equations of mathematical physics, the equation of oscillations, visualization, MathCAD, function graphs.

Уравнения математической физики занимают важное место в подготовке учителей математики, информатики, физики. Дисциплина вызывает серьезные затруднения у студентов. Это связано в первую очередь с сложностью самой дисциплины и применяемого математического аппарата. Кроме того, при достаточно простой физической постановке задачи, ответ получается в виде громоздких формул, причем решение зачастую, не аналитическое, а приближенное. Студент обычно не способен интерпретировать результат, представить, как связан ответ с исходной физической задачей. Осваивается только навык использования математических методов, теряется практическая значимость, как самой задачи, так и итогового решения. Конечно педагог может на доске попытаться графически представить наглядные образы, но, во-первых, это занимает много времени, а во-вторых, сложно многомерные задачи представить графически на двумерной доске еще и в какие-то временные срезы. Возникает потребность в использовании технических, компьютерных средств для улучшения наглядности представления и интерпретации результатов решения задач математической физики.

Математическая физика – теория математических моделей физических явлений [1]. Данное определение говорит нам о том, что одним из важнейших понятий данной теории является модель. При этом существует ряд задач, которые невозможно рассчитать аналитически. В таких случаях о построении модели речь не идет, но даже при сравнительно простом аналитическом решении, задача может быть крайне трудно представима графически.

Таким образом, для максимально эффективного использования учебного времени и повышения доступности знаний, за счет наглядности необходимо иметь возможность наглядного изложения информации по курсу «Уравнения математической физики», и в особенности темы «Уравнение колебаний», так как она является основополагающей при изучении курса в целом. А также студенту легко представить, например, колебания струны. Графические образы ему понятны и наглядны.

В качестве инструмента визуализации может использоваться большое количество программных пакетов. Но математические пакеты помимо графических средств, позволяют, собственно и решать сами исходные задачи, с помощью численных методов. Очевидными преимуществами [2,6] обладает пакет Mathcad. Данный пакет используется для расчетов в различных областях, в том числе при математическом моделировании. Mathcad - универсальный программный пакет, позволяющий реализовывать математические задачи любой сложности. Для решения задач и уравнений в Mathcad необходима определенная подготовка, которая присутствует у студентов педагогического направления. Решение задач в Mathcad приближенно к аналитической записи, при этом довольно развитые средства визуализации – инструменты построения графиков и видело. Mathcad обладает широкими возможностями, и включая сотни операторов и функций, используемых для решения сложных задач в области математической физики как в численном, так и в символьном видах [2].

Пакет Mathcad является оптимизированным полноценным визуализатором, который можно использовать для описания и создания методов и алгоритмов решения задач математической физики. Mathcad может быть применен как в процессе обучения студентов педагогом на занятиях, так и в качестве расчётного комплекса, в процессе самостоятельной работы студентов над индивидуальной работой.

В справочной системе Mathcad встроены примеры решения некоторых задач математической физики, с примерами работающих алгоритмов, которые могут быть использованы студентами.

Встроенные в пакет блоки вычислителей могут обеспечить потребность всего математического аппарата, необходимого для решения классических задач уравнений математической физики: обширный набор встроенных математических выражений и функций, рядов, сумм, произведений, интегралов, производных, работать с комплексными данными, реализовывать решения линейных и нелинейных выражений, а также дифференциальных уравнений и систем, в том числе с частными производными, проводить минимизирование и максимизирование функций, работа с векторами и матрицами и многое другое.

Кроме Mathcad есть и другие средства автоматизации математических расчетов, такие как Maple, Mathematica и MATLAB. Но в силу многих причин, именно Mathcad чаще используют в педагогическом процессе в ВУЗах.

При рассмотрении особенностей пакета Mathcad можно отметить графический режим ввода выражений. Ввод формул может быть осуществлен с клавиатуры и с помощью кнопок на специальных панелях инструментов, расположенных на вкладках. Формулы и параметры изменяются сразу, что позволяет наглядно отслеживать изменения и, соответственно, организовать интерактивные визуальные модели.

Заметим, что Mathcad является доступным программным обеспечением в сравнении с аналогами. Установка программы не требует лицензионных ключей и обновляется автоматически. Единственным платным функционалом программы является покупка специализированных библиотек и расширений, однако стоит отметить, что необходимость в них возникает крайне редко и в очень узких областях знаний.

Важно помнить, что основная область применения Mathcad – это решение задач естественнонаучного характера и реализация учебных документов в интерактивном формате, для этих целей возможности визуализации организованы на высоком уровне [3 – 5].

Наглядным примером необходимости применения пакетов математического моделирования является задача о волновом уравнении на прямоугольнике. Плоская однородная мембрана колеблется по следующему закону:

$$u_{tt} = a^2(u_{xx} + u_{yy}). \quad (1)$$

Для решения данного уравнения необходимо задать начальные условия:

$$\begin{cases} u(x, y, 0) = \varphi(x, y) \\ u_t(x, y, 0) = \psi(x, y) \end{cases}, \quad (2)$$

и граничные условия: $u(0, y, t) = 0$, $u(b_1, y, t) = 0$, $u(x, 0, t) = 0$, $u(x, b_2, t) = 0$.

Данная задача решается методом разделения переменных:

$$v(x, y) = X(x)Y(y), \quad (3)$$

где $X'' + \nu X = 0$, $X(0) = 0$, $X(b_1) = 0$, $Y'' + \mu Y = 0$, $Y(0) = 0$, $Y(b_2) = 0$.

Последние уравнения имеют следующие решения:

$$v_n = \left(\frac{n\pi}{b_1}\right)^2, \quad X_n = \sin \frac{n\pi}{b_1} x, \quad \mu_m = \left(\frac{m\pi}{b_2}\right)^2, \quad Y_m = \sin \frac{m\pi}{b_2} y. \quad (4)$$

Собственным значениям $\lambda_{n,m} = n\pi/b_1^2 + m\pi/b_2^2$ соответствуют собственные функции

$$v_{n,m}(x, y) = \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y. \quad (5)$$

Уравнение (5) образует ортонормированную систему собственных функций прямоугольной мембраны. Как известно, любая непрерывная функция, дифференцируемая дважды $F(x, y)$, которая удовлетворяет граничному условию $F(0, y) = F(b_1, y) = F(x, 0) = F(x, b_2) = 0$, разлагается в равномерно и абсолютно сходящийся ряд по $v_{n,m}(x, y)$.

Решение данной задачи записывается рядом по собственным функциям $v_{n,m}(x, y)$:

$$u(x, y, t) = \sum_{m=1}^{\infty} \sum_{n=1}^{\infty} (A_{n,m} \cos(\sqrt{\lambda_{n,m}} at) + B_{n,m} \sin(\sqrt{\lambda_{n,m}} at)) v_{n,m}(x, y), \quad (6)$$

где

$$A_{n,m} = \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \int_0^{b_1} \int_0^{b_2} \varphi(x, y) \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y dx dy, \quad (7)$$

$$B_{n,m} = \frac{1}{\sqrt{a^2 \lambda_{n,m}}} \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \int_0^{b_1} \int_0^{b_2} \psi(x, y) \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y dx dy . \quad (8)$$

В частном случае уравнение колебаний запишем как: $u_{tt} = u_{xx}$, при $0 < x < 2, 0 < y < 3$, и $\varphi(x, y) = xy(2-x)(3-y)/64, \psi(x, y) = 0, t > 0$. Рассмотрим реализацию данного случая в MathCAD (рис. 1-2).

```

ORIGIN := 1
a := 1
kx := 2
ly := 3
phi(x,y) := (x*y)/(64) * (2-x) * (3-y)
psi(x,y) := 0
n := 1..10
m := 1..15
lambda_n,m := ((n*pi)/kx)^2 + ((m*pi)/ly)^2

```

Рис. 1. Листинг визуализации волнового уравнения на прямоугольнике

```

u(x,y,t) := sum(k=1,5) * sum(l=1,5) * [ (A_k,1 * cos(sqrt(lambda_k,1) * a * t) + B_k,1 * sin(sqrt(lambda_k,1) * a * t)) * sin((k*pi)/kx * x) * sin((l*pi)/ly * y) ]
i := 1..61
X_i := (i-1) * 0.1
j := 1..61
Y_j := (j-1) * 0.1
Z1_i,j := u(X_i, Y_j, 0)
Z2_i,j := u(X_i, Y_j, 0.5)
Z3_i,j := u(X_i, Y_j, 1)
Z4_i,j := u(X_i, Y_j, 1.5)
Z5_i,j := u(X_i, Y_j, 2)
Z6_i,j := u(X_i, Y_j, 2.5)
Z7_i,j := u(X_i, Y_j, 3)
Z8_i,j := u(X_i, Y_j, 3.5)
Z9_i,j := u(X_i, Y_j, 4)
Z10_i,j := u(X_i, Y_j, 4.5)
Z11_i,j := u(X_i, Y_j, 5)

```

Рис. 2. Листинг визуализации волнового уравнения на прямоугольнике

Изменение положения мембраны для моментов времени $t=0, 0.5, \dots, 2.5$ представлена на рис.3.

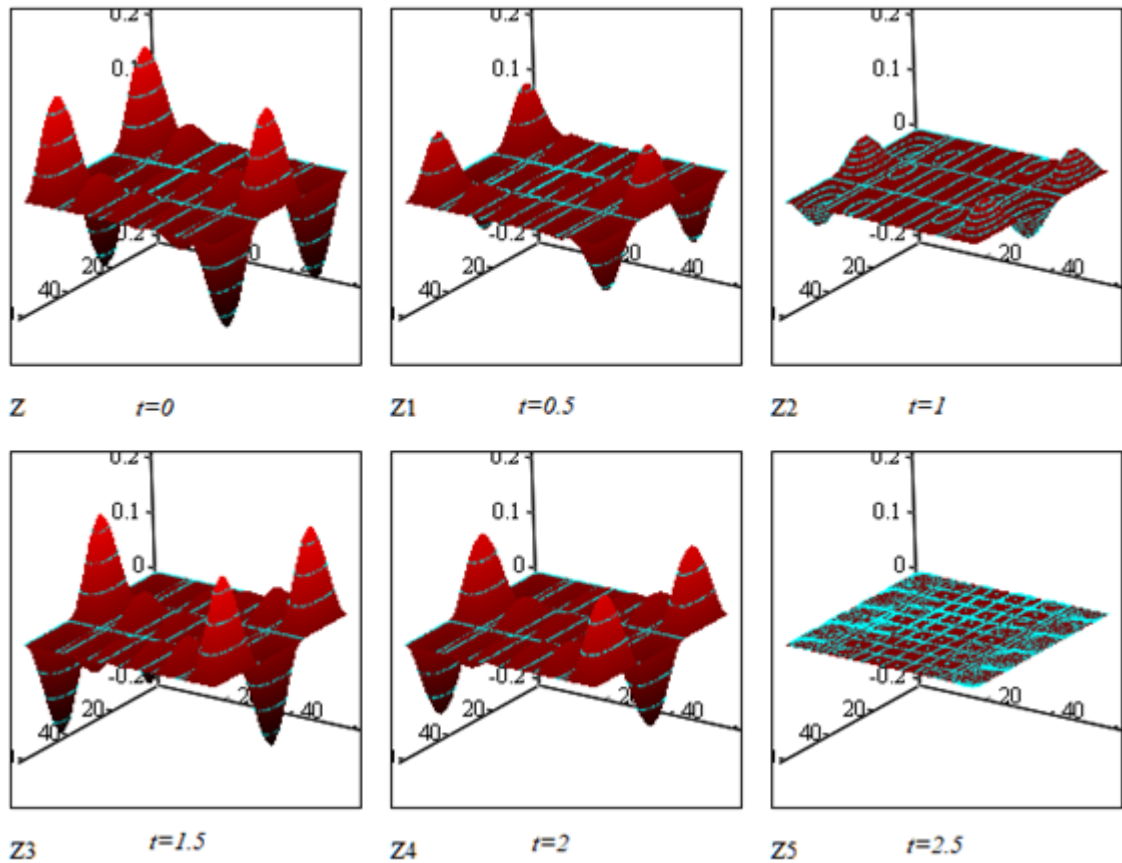
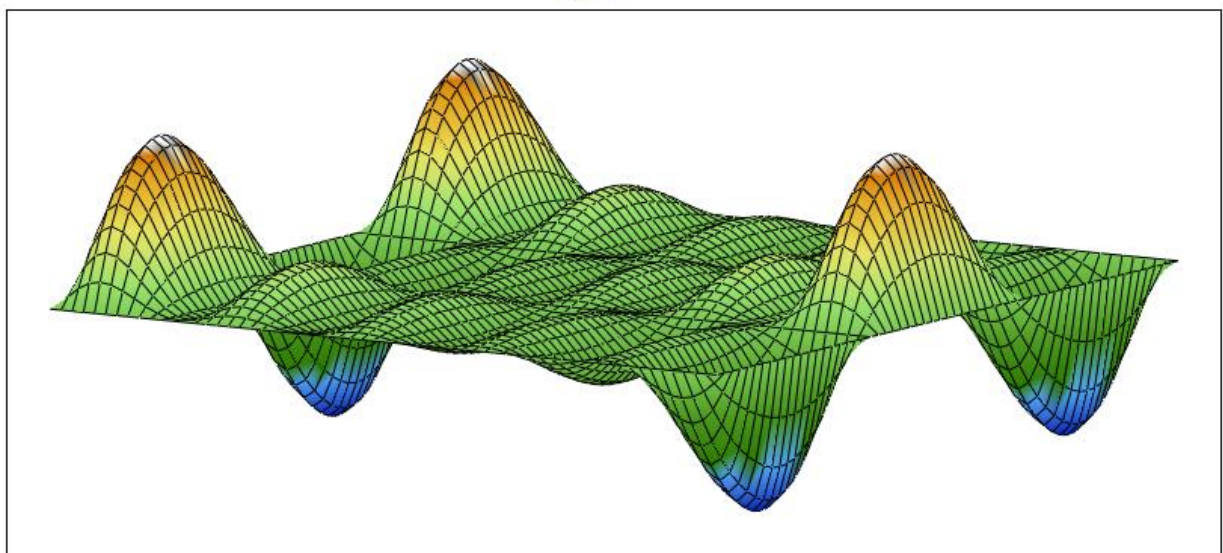


Рис. 3. Визуализация волнового уравнения на прямоугольнике в моменты времени $t = 0, 0.5, \dots, 5.5$

Также, как и для уравнения на круге реализация динамического представления колебаний мембраны происходит по средствам встроенной функцией FRAME. Применение функции показано на рисунке 4.

```
t := 0.1·FRAME
Zi,j := u(Xi, Yj, t)
t = 0
```



Z

Рис. 4. Листинг создания анимации волнового уравнения на прямоугольнике в MathCAD

Естественно, помимо визуализации решенной самостоятельно задачи в Mathcad можно ввести и численно решить исходную задачу (инструментами Mathcad). А затем приступить к визуализации. Кроме того, численное решение может быть полезно для сравнения и проверки результатов решения.

Например, рассмотрим одномерное волновое уравнение (колебания струны):

$$u_{tt} = a^2 u_{xx}. \quad (6)$$

Решение получается с помощью блока *Given-Find*. При заданном размере струны, времени колебаний, начальных и граничных условиях задача описывается при помощи команд, представленных в листинге на рис. 5.

```

a := 2

L := 10    T := 10

Given

v_t(x, t) = a^2 · u_xx(x, t)

u_t(x, t) = v(x, t)

f(x) := (10x) / L

g(x) := if(x ≤ 5, f(x), -x + 10)

u(x, 0) = g(x)
v(x, 0) = 0

u(0, t) = 0
u(L, t) = 0

(u
 v) := Pdesolve([u
 v], x, (0
 L), t, (0
 T))

```

Рис. 5. Листинг решения уравнения (9)

Изменение положения струны в моменты времени $t = 0..5$ представлены на рисунке 6. Для создания анимации движения струны используем FRAME (рис. 7).

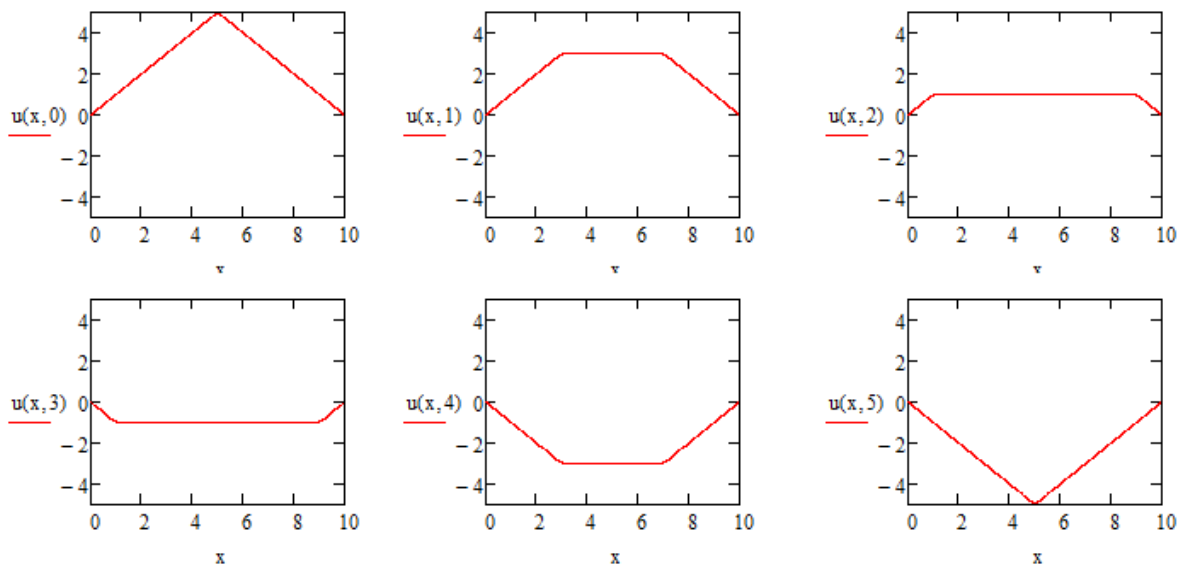


Рис. 6. Изменение положения струны

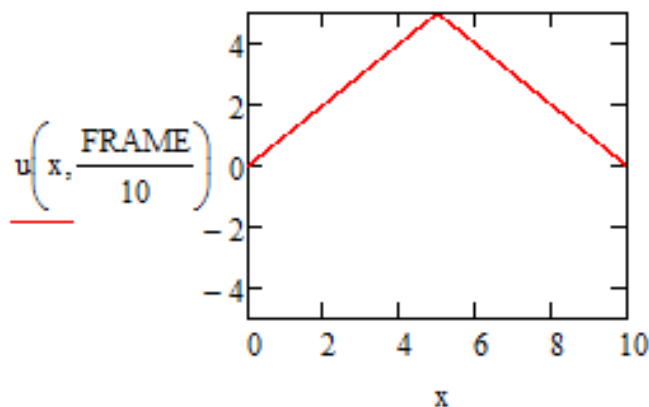


Рис. 7. Листинг применения функции FRAME, для создания анимации

Рассмотренные примеры являются крайне сложными с точки зрения не только визуализации, но и понимая задачи в целом. Проведение анализа данных задач при различных краевых значениях может потребовать огромного количества времени, если проводить все расчеты аналитически, и даже после проведения расчетов представить данные в наглядном виде не представляется возможным.

Если обратиться к более простому случаю, например, уравнению колебания струны, то окажется что и в этом случае крайне сложно дать наглядное представление множества всевозможных краевых значений и фиксированных узлов струны [6–7]. При этом колебания струны является базовой задачей, крайне важной для понимания курса «Уравнения математической физики» в целом.

В статье показан и один из принципов обучения и подачи информации – наглядность. Рассмотрена возможности и методика визуализации задач о колебаниях струны в Mathcad. Построены графические интерпретации задач, основанных на уравнениях колебания мембраны и струны. Предложены и реализованы алгоритмы визуализации этих задач в пакете Mathcad. Процесс покадровой визуализации может быть применен в процессе обучения студентов в рамках курса «Уравнения математической физики».

Исследование волновых уравнений в пакете MathCAD ускоряет процесс обучения, повышая скорость вычислений. Также увеличивается заинтересованность в процессе обучения, так как визуализация преподаваемого материала, делает его значительно понятнее и доступнее. Обучаясь на педагогических направлениях, студенты могут освоить не только математические компетенции, но и дополнительно, связанные с обработкой информации, получить навыки анализа и поиска оптимальных решений, что больше присуще техническим специальностям. Таким образом, применение Mathcad, не усложняя процесс обучения, расширяет жизненный опыт студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Математическая физика. –URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/Математическая_физика (дата обращения: 16.12.2017).
2. Очков, В.Ф. Mathcad 14 для студентов, инженеров и конструкторов / В.Ф. Очков. – СПб.: БХВ-Петербург, 2007. – 368 с.
3. Евсюкова, Е.А. Решение задач нечеткой логики в среде Mathcad // ОТО. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reshenie-zadach-nechetkoj-logiki-v-srede-mathcad> (дата обращения: 29.04.2019).
4. Фаерман В.А., Яковлева Е.М. Получение импульсной передаточной функции с помощью Mathcad // Вестник науки Сибири. 2011. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poluchenie-impulsnoy-peredatochnoy-funktsii-s-pomoschyu-mathcad> (дата обращения: 29.04.2019).
5. Федченко А. А., Федченко В. Ю., Маскайкина С. Е., Бурьянов И. В. Использование программных комплексов при изучении студентами специальных дисциплин // Вестник МГУ. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-programmnyh-kompleksov-pri-izuchenii-studentami-spetsialnyh-distiplin> (дата обращения: 29.04.2019).
6. Леонтьев А.Л., Кохановская А.В., Драгныш Н.В. Визуализация решений уравнений математической физики гиперболического типа с помощью MathCAD // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - №1. - С. 212 – 222.
7. Леонтьев А.Л. MathCAD как средство визуализации уравнений математической физики// Ежегодная Международная научно-техническая конференция «IT-Технологии: развитие и приложения XV», - 2018. - С. 147-160.

Е.П. Сальная, А.В. Забеглов

ПОСТРОЕНИЕ СТРИКЦИОННОЙ ЛИНИИ ОДНОПОЛОСТНОГО ГИПЕРБОЛОИДА ОБЩЕГО ВИДА В MATHCAD

Аннотация. При изложении курса линейчатых и развертывающихся поверхностей одним из объектов исследования являются стрикционные точки и их множество, называемое стрикционной линией. В статье изучается стрикционная линия однополостного гиперboloида общего типа.

Ключевые слова: Однополостный гиперboloид, стрикционная линия, Mathcad

BUILD STRUCTURAL LINE ONE-SHEET HYPERBOLOID OF GENERAL TYPE IN MATHCAD

Abstract. When presenting the course of the ruled and unfolding surfaces, one of the objects of study are the friction points and their set, called the friction line. The article studies the friction line of a single-cavity hyperboloid of General type.

Key word: Odnopodezdny hyperboloid, striklenda line, Mathcad.

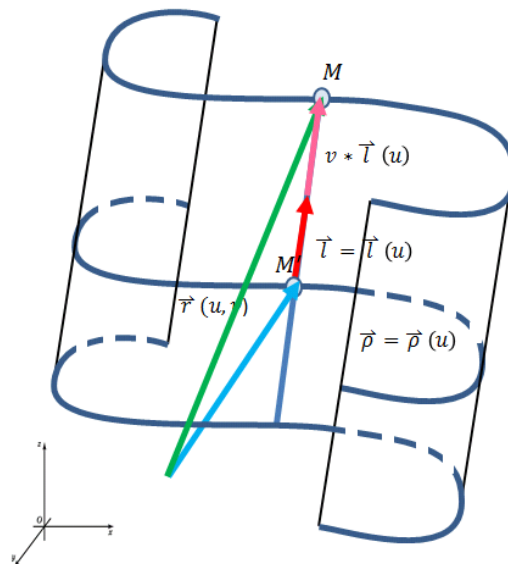
Одним из достаточно больших разделов дифференциальной геометрии, который преподается на математических специальностях, является теория поверхностей. В ней немалую роль играют так называемые линейчатые или развертывающиеся поверхности, которые интересны не только по своим специальным геометрическим свойствам, но и по применениям, которые имеют в общей теории.

Определение: Поверхность, представляющая собой геометрическое место прямых линий, называется линейчатой.

Строится она следующим образом:

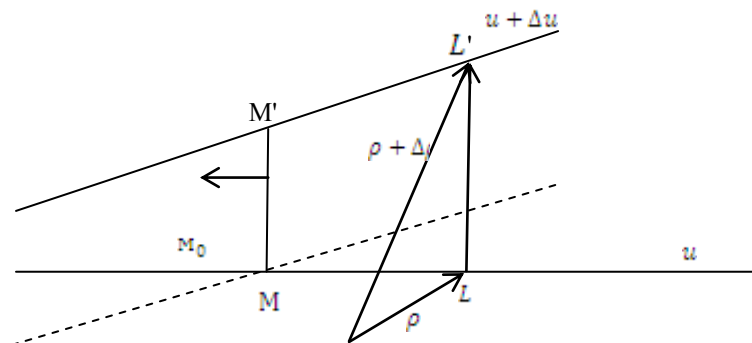
Берем некоторую кривую в пространстве $\rho = \rho(u)$ – ее называют направляющей. В каждой ее точке задаем единичный вектор $l = l(u)$ и проводим прямую в его направлении, ее мы называем образующей. В результате получаем семейство прямых, которые образуют линейчатую поверхность. Ее произвольную точку можно задать уравнением

$$r(u, v) = \rho(u) + v * l(u).$$



В дифференциальной геометрии поверхности изучаются в бесконечно малой окрестности данной точки, но т.к. линейчатая поверхность имеет достаточно простое строение – состоит из прямолинейных образующих – то ее можно рассматривать сразу в окрестности целой образующей.

Берем образующую с параметром (u) и бесконечно близкую с параметром (u+Δu)



Эти образующие, как прямые, являются скрещивающимися, и можно найти их общий перпендикуляр $M'M$.

Определение: Основание M общего перпендикуляра $M'M$ при $\Delta u \rightarrow 0$ стремится по образующей к предельному положению M_0 . Точка M_0 называется горловой точкой образующей u .

Уравнение такой горловой точки записывается в виде:

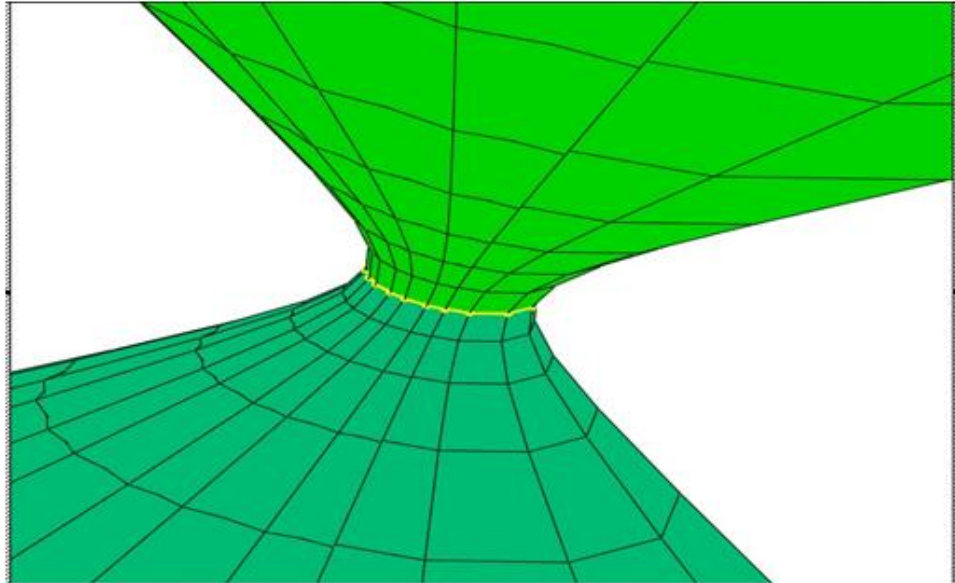
$$r = \rho(u) - \frac{\rho'(u) * l'(u)}{l'(u)^2} * l(u)$$

Множество таких точек образует горловую или стрикционную линию. Ее геометрический смысл состоит в том, что она опоясывает линейчатую поверхность по самому узкому ее месту. Так, например, для однополосного гиперболоида вращения:

$$\frac{x^2 + y^2}{a^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1$$

горловой линией является в обоих случаях (для 2-х семейств) – окружность

$$x^2 + y^2 = a^2, z = 0$$



При этом линия пересекает образующие не под прямым углом, что можно подумать с первого взгляда.

П.К. Рашевский в учебнике по дифференциальной геометрии замечает, что: «для однополосного гиперболоида общего вида:

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1$$

стрикционная линия не будет линией пересечения с плоскостью OXY (она будет пространственной кривой 4-го порядка, особой для каждой системы образующих). Автор не приводит изображение этой линии. Попытки найти ее вид в различных сетевых ресурсах также не дали результата, поэтому была поставлена задача ее построения при помощи математического редактора Mathcad.

Решение поставленной задачи содержит ряд пунктов:

- во-первых, так как уравнение стрикционной линии содержит функции направляющей $\rho(u)$ и $b(u)$ – вектор образующей, то необходимо было представить однополосный гиперболоид общего вида как линейчатую поверхность из 2-х семейств образующих.

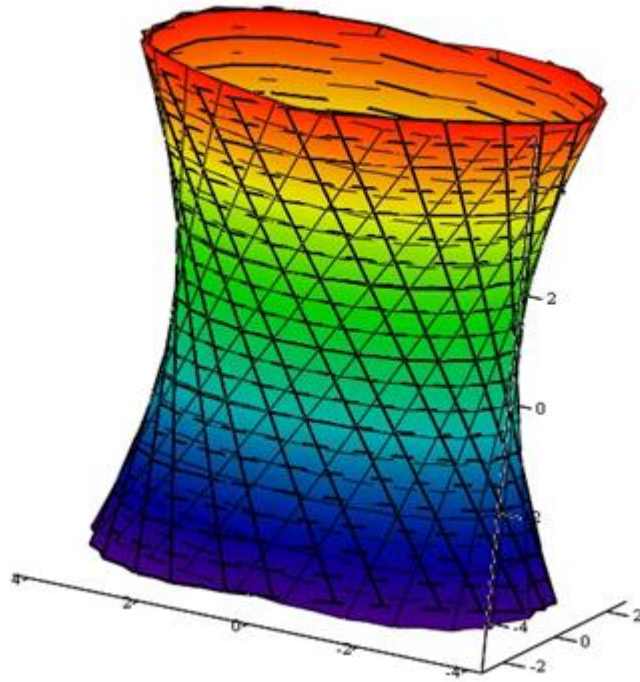
- во-вторых, в качестве направляющей был выбран эллипс с полуосями a и b и уравнением:

$$\rho(u) := \begin{pmatrix} a * \cos u \\ b * \sin u \\ 0 \end{pmatrix}$$

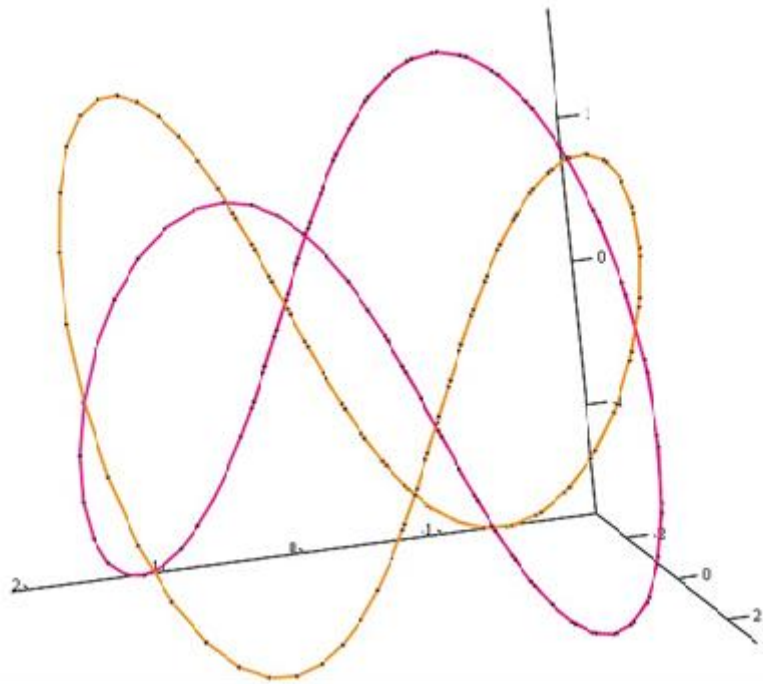
Направляющие векторы семейств образующих в силу нормированности задаются более сложно:

$$I(u) := \left[\begin{array}{c} \frac{(-a \cdot \sin(u))}{\sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2}} \\ \frac{b \cdot \cos(u)}{\sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2}} \\ c \\ \sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2} \end{array} \right]$$

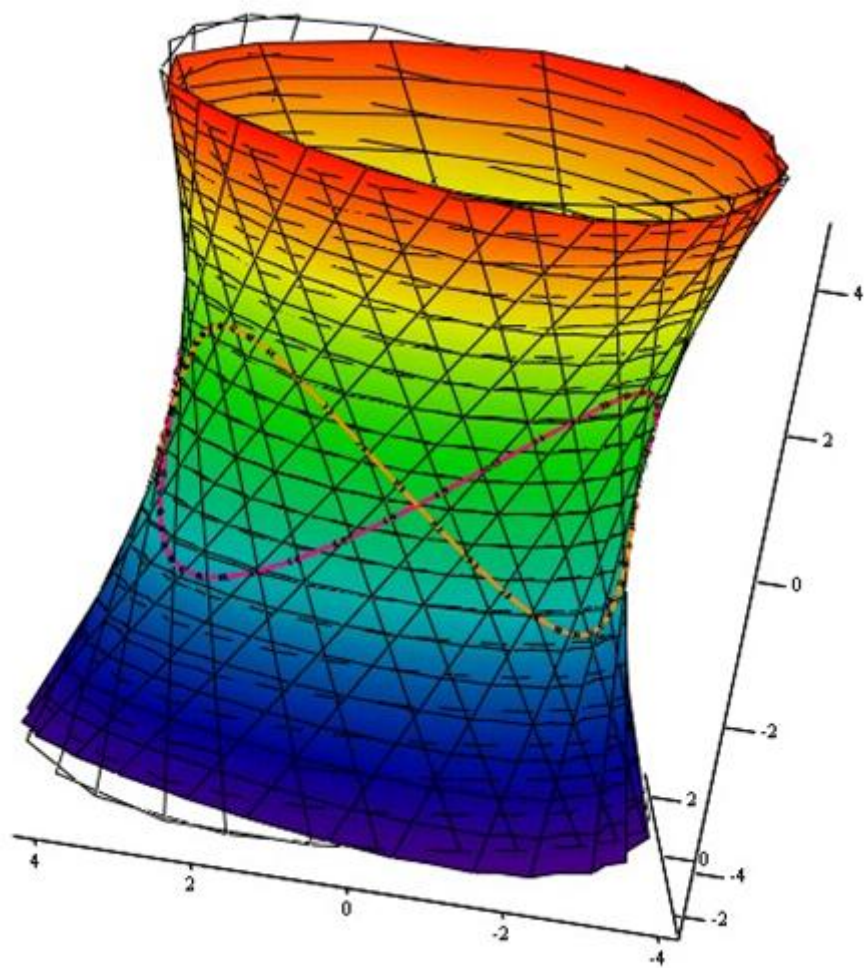
$$II(u) := \left[\begin{array}{c} \frac{a \cdot \sin(u)}{\sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2}} \\ \frac{(-b \cdot \cos(u))}{\sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2}} \\ c \\ \sqrt{a^2 (\sin(u))^2 + b^2 (\cos(u))^2 + c^2} \end{array} \right]$$



После этого в MathCad задается вычисление коэффициента $\frac{(\rho'(u), I(u))}{I'^2(u)}$, из уравнения стрикционной линии, который достаточно объемен. При помощи него и строятся стрикционные линии для каждого семейства образующих.



При наложении всех графиков получается следующая картинка.



Стоит отметить, что построение графических образов в MathCad не отражено должным образом в методической литературе по редактору. В основном они содержат однотипные примеры двумерной графической

ки, по которым достаточно трудно ориентироваться. Несмотря на это поставленная задача была решена и искомая линия изображена в полном объеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рашевский, П.К. Курс дифференциальной геометрии, Государственное издательство технико-теоретической литературы, Москва 1956 г., 420 с.
2. Сборник задач по геометрии, часть 2 под редакцией Л.С.Атанасяна, Москва «Просвещение» 1975 г., 176 с.
3. Гурский, Д. Е. Турбина, Mathcad для студентов и школьников, Питер 2005 г., 396 с.

В.Н. Сёмин, С.А. Донских, Т.С. Леонова, А.А. Кузьмин

ЭЛЕКТРЕТНАЯ ТЕМАТИКА В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Аннотация. Устройства на основе электретов находят все большее применение в современных технических устройствах, что определяет необходимость изучения соответствующих вопросов в школьном учебном процессе. В статье рассматриваются варианты изложения вопросов электретной тематики на уроках физики и технологии в средней школе.

Ключевые слова: электрет, поляризация, электретный микрофон, предусилитель.

V. N. Semin, S. A. Donskikh, T. S. Leonova, A. A. Kuzmin

ELECTRET SUBJECTS WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SCHOOL

Abstract. Devices based on electret are increasingly used in modern technical devices, which determines the need to study the relevant issues in the school educational process. The article discusses the options for the presentation of the issues of electret subjects in physics and technology lessons in high school.

Key words: electret, polarization, electret microphone, preamplifier.

Электреты – это диэлектрики, длительно сохраняющие поляризованное состояние после снятия внешнего воздействия, вызывающего поляризацию, и создающие электрическое поле в окружающем пространстве. В результате поляризации на внешних поверхностях диэлектрика, прилегающих к электродам, появляются заряды, противоположные зарядам электродов рис.1. Заряды диполей, расположенных внутри диэлектрика, взаимно компенсируют друг друга, заряды диполей у поверхности не компенсированы. Весь образец в целом приобретает дипольный момент, образовавшийся в результате поляризации.

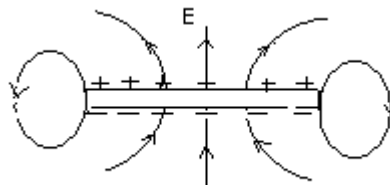


Рис.1. Электрическое поле электрета

Впервые термин "диэлектрик" ввел Фарадей в 1839 году. Согласно Фарадею в диэлектрике, в отличие от проводника, имеются не свободные, а связанные заряды, которые под действием электрического поля не могут смещаться на относительно большие расстояния. Поэтому внутри диэлектрика, находящегося во внешнем электрическом поле, всегда будет действовать некоторое электрическое поле, чего не может быть в проводниках. Исходя из аналогии между магнитными и электрическими явлениями, английский физик Оливер Хевисайд в 1896 году высказал предположение о том, что, подобно постоянным магнитам, могут существовать "постоянно заполяризованные диэлектрики", которые он назвал электретами. Исследование электретных свойств веществ началось в 20-х годах прошлого века. Японский физик Егучи помешал смесь равных частей карнаубского воска и канифоли, нагретой до температуры размягчения (120–130°C) в сильное электрическое поле, которое не снималось до тех пор, пока температура воска не снижалась до комнатной. Далее было экспериментально подтверждено, что электреты могут быть получены из легкоплавких органических диэлектриков и стекла [2,3,4,6]. Постоянное поле электрета можно использовать либо непосредственно, либо косвенным образом, путем индуцирования переменного тока в поле электрета. Большинство известных применений электретов – это датчики или преобразователи сигналов.

Со второй половины прошлого века стали появляться публикации, в которых описывается применение электретов на учебных занятиях в школе. Определение электрета, в доступной для школьников форме, дает Ф.Ф.Волькенштейн в своей книге "Электроны и кристаллы". Согласно Волькенштейну: "Электрет – это

наэлектризованный диэлектрик с разведенными полюсами, являющийся, таким образом, электрическим аналогом магнита" [1]. В.И. Данильчук в своей статье «Изготовление электретов из оргстекла» [4] приводит метод изготовления термоэлектрета и последующего его применения на школьном уроке. При этом роль обкладок конденсатора играют две металлические пластины, площадью порядка 100 см². Можно использовать два металлических диска, имеющихся в комплектах школьных электрометров. Обкладки конденсатора укрепляются с помощью эбонитовых держателей на штативе. Пластинку из оргстекла толщиной 1-3 мм разогревают над электрической плиткой до полного размягчения. Разогретую пластинку вставляют между обкладками конденсатора и прикладывают к ним сильное электрическое поле. С этой целью не металлические диски подают высокое напряжение от высоковольтного выпрямителя или от электрофорной машины. Размеры пластинки из оргстекла должны быть несколько больше размеров обкладок конденсаторов. Пластинка из оргстекла затвердевает в электрическом поле. После этого её вытаскивают из конденсатора и показывают с помощью электрометра, что получился термоэлектрет. Ориентированные полем молекулы-диполи как бы "вмёрзли" в вещество. Электретный заряд пластинки из оргстекла может сохраняться в течение нескольких суток и даже недель. Поднося к электрометру электрет с разных сторон, наблюдают отклонение стрелки электрометра. Можно показать ученикам, что если намочить электретную пластинку водой, то после её высыхания электретные свойства сохраняются. Если попытаться снять заряд заземлённым скальпелем, можно убедиться в том, что это оказывается невозможным, тогда как заряд с наэлектризованной трением точно такой же пластинки из оргстекла легко снимается.

В школьной практике электреты могут быть использованы для демонстрации, как самого электретного эффекта, так и работы устройств на их основе [8]. В этом случае от электретов не требуется длительное сохранение поляризованного состояния, а одним из наиболее важных факторов является простота технологии изготовления и возможность восстановления рабочего состояния за небольшой промежуток времени. Этим критериям отвечает технология изготовления керамических электретов на основе легкоплавких стекол. Технология включает варку специального стекла, получение стеклянного порошка, прессование заготовки с последующим ее спеканием, поляризацию полученной керамики. Схема последовательности технологических операций представлена на рис.2

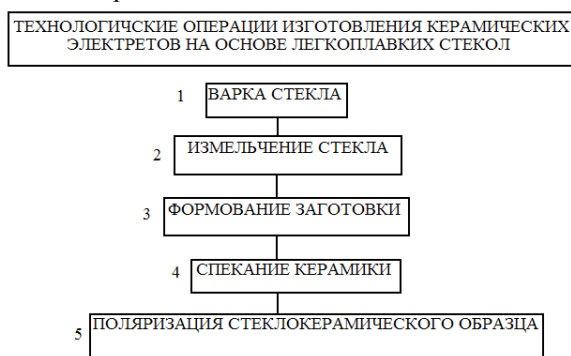
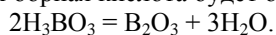


Рис.2 Схема последовательности технологических операций

1. Варка стекла. Для варки стекла используются оксид свинца и оксид бора. Получить оксид бора можно из борной кислоты H_3BO_3 , которую нужно поместить в пробирку и нагреть. Вначале будет наблюдаться вспучивание. При этом борная кислота будет обезвоживаться:



Когда вспучивание закончится и расплавленная масса уменьшится в объеме, на дне пробирки останется борный ангидрид.

Оксид свинца, если его нет в школьной лаборатории, готовят из азотнокислого свинца $Pb(NO_3)_2$. Для этого азотнокислый свинец прокаливают в тигле или пробирке в пламени газовой горелки или спиртовки. При прокаливании азотнокислый свинец разлагается, выделяя кислород и бурые пары оксида азота



Оксид свинца – вещество, имеющее светло-желтую окраску, – остается на дне пробирки. Приступая к варке легкоплавкого стекла, сначала готовят исходную смесь веществ – шихту, которая состоит из 4 г оксида свинца, 1 г борного ангидрида. При отсутствии борного ангидрида его заменяют 1,4 г борной кислоты. Шихту следует перемешать и затем растереть в ступке в мелкий порошок в течение 20-30 мин. Шихту насыпают в небольшой фарфоровый или алундовый тигель и помещают в муфельную печь. Варка происходит при 550–600 °С в течение 20-30 мин. Расплав выливается из тигля на подложку из нержавеющей стали.

2. Измельчение. Полученное стекло измельчают и перетирают в ступке до порошкообразного состояния в течение 20-30 минут. Разделения частиц на фракции в зависимости от размера не требуется. При отсутствии в школьной химической лаборатории необходимых реактивов для варки стекла можно воспользоваться промышленно изготавливаемыми стеклами, которые уже выпускаются в виде порошков

Таблица 1.

Промышленно выпускаемые легкоплавкие стекла

Марка стекла	Температура начала размягчения, °С
БС – 70	406
БС – 80	400
БС – 90	385
БС – 100	360

Такого рода стекла выпускаются ФГУП «ЦКБ РМ» (www.ckbrm.nm.ru) в виде порошков различного гранулометрического состава, величина зерна от 3 до 200 мкм. В крайнем случае для измельчения можно использовать стекло аптечных пипеток, однако температура спекания в этом случае будет более высокая, а электретный эффект слабее.

2. Формование порошков. Процесс формования изделий из порошкообразных материалов представляет собой важную технологическую операцию при применении порошковых технологий. Процесс формования включает следующие операции: монтаж пресс-формы, дозировка и помещение порошка в пресс-форму, приложения по заданному графику давления и извлечения образца из пресс-формы. Пресс-форма представляет собой цилиндр из стали с отверстием (матрица) диаметром 10 -15 мм, и пуансон (рис.3).

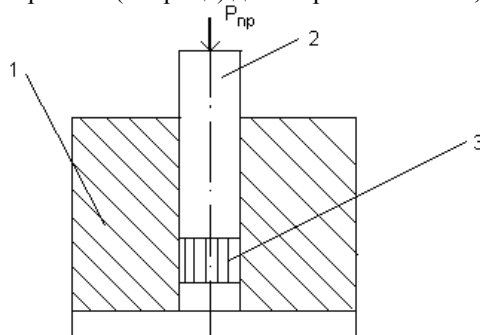


Рис.3. Устройство пресс-формы: 1- матрица, 2- пуансон, 3- шихта

Для улучшения скольжения при сжатии возможно добавление нескольких капель глицерина. Прессование осуществляется с помощью школьного гидравлического пресса. Давление прессования 800-1000 кг/см².

3. Спекание. Спекание представляет собою процесс нагрева и выдержки спрессованного образца при температуре, которая составляет 0.7-0.8 температуры плавления материала порошка, при этом образуется изделие с заданными свойствами. Движущей силой процесса спекания с термодинамической точки зрения является стремление порошковой системы к уменьшению свободной энергии, что связано с уменьшением суммарной поверхности. Спекание керамического образца осуществляется в муфельной печи. Температурный режим спекания приводится на рис.4.

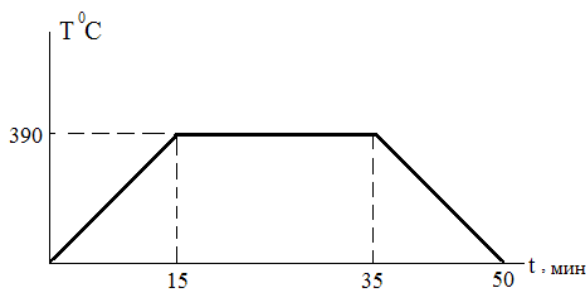


Рис.4 Температурный режим спекания заготовки

5. Процесс поляризации. Следующим технологическим этапом является поляризация. Для ее осуществления используется кварцевая трубка длиной 10-12 см, диаметр трубки на несколько миллиметров превышает диаметр керамического образца и составляет 10-12 мм. На трубку наматывается и закрепляется электрическая спираль (рис 5).

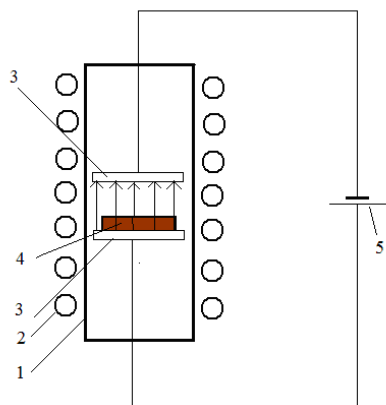


Рис. 5. Схема поляризационной установки 1- кварцевая трубка, 2- нагревательный элемент (спираль), 3- электроды, 4-заготовка, 5- источник постоянного напряжения

Внутри трубки вводятся металлические электроды, на которые подается напряжение от высоковольтного источника напряжения (возможно использование электрофорной машины) рис. 5. Поляризация происходит при температуре 150°C - 160°C в поле $3\text{--}5\text{ кВ/см}$ $20\text{--}30$ мин, а затем образец охлаждается до комнатной температуры под воздействием поля. График температуры в процессе спекания приводится на рис 6.

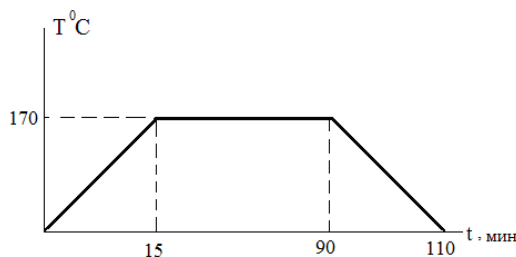


Рис.6. Температурный режим процесса поляризации

На основе полученного керамического электрета можно изготовить электретный тахометр. Электрет, наклеивается на диск. При вращении диска электрет, проходя мимо неподвижного электрода, индуцирует в нем заряд. Этот заряд в виде импульса напряжения попадает на усилитель. Сигнал, имеющий пилообразную форму, можно подавать на осциллограф или частотомер.

Введение электретной тематики в школьный курс мотивируется, в частности, той ролью, которую играют в современной жизни микрофоны. Так микрофон является первым звеном любого тракта звукозаписи, звукоусиления речи, является, компонентом компьютеров, средств радиосвязи (включая сотовую связь), бытовой радиоаппаратуры. Количество выпускаемых микрофонов в настоящее время исчисляется миллиардами. Наиболее высокие темпы развития сегодня приходится на телекоммуникационную промышленность, робототехнику, индустрию здравоохранения, потребительскую электронику. Практически любое из указанных направлений связано с изделиями, в которых используются микрофоны. Наиболее востребованы сегодня электретные микрофоны. Это обусловлено тем, что они имеют низкую цену, достаточно высокие рабочие характеристики, при этом они надёжны в эксплуатации и могут быть малогабаритными. Электретные микрофоны являются разновидностью конденсаторных микрофонов, мембрана выполняется из электретной пленки [3,9]. Наибольший эффект дают пленки толщиной 10 мкм из фторопласта, пропилена, поликарбоната. Пленка натянута на кольцо. Полиэтиленовую плёнку облучают пучком электронов, проникающих на небольшую глубину, чем создают пространственный заряд, который может сохраняться долгое время

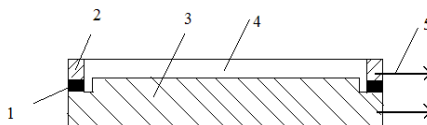


Рис.7. Устройство электретного микрофона 1.Изолятор. 2.Металлическое кольцо, на которое натянута плёнка. 3.Основание, оно же одна из пластин микрофона. 4.Плёнка, она же другая пластина микрофона. 5.Выводы микрофона.

На плёнку также напыляют очень тонкий слой металла, который используется в качестве одного из электродов. Другим электродом служит металлический диск, плоская поверхность которого расположена на небольшом расстоянии от плёнки рис.7.Электретные микрофоны имеют достаточно высокое сопротивление емкостного характера, что вынуждает подключать их к усилителям с высоким входным сопротивлением. В

конструкцию практически всех электретных микрофонов входит предусилитель на полевых транзисторах, поэтому, несмотря на отсутствие необходимости в поляризующем напряжении, такие микрофоны требуют внешнего источника электропитания. Структурная схема капсуля электретного микрофона показана на рисунке 8.

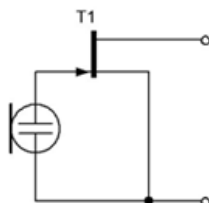


Рис.8. Конструкция капсуля электретного микрофона. T₁ – полевой транзистор.

Для демонстрации работы микрофона с помощью осциллографа необходимо подать питание на полевой транзистор микрофона от внешнего источника питания, например, как это предлагается в работе [5] рис.9. Сигнал с выхода устройства подается на вход осциллографа. Далее демонстрируется гармонический сигнал от камертона. Звуковой сигнал с микрофона в этом случае может быть прослушан с помощью колонок ПК.

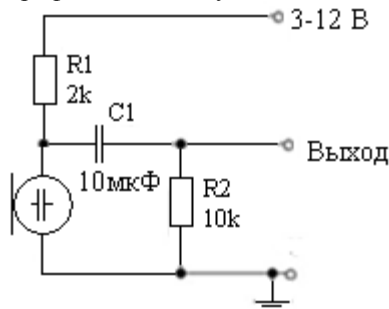


Рис.9. Питание электретного микрофона от внешнего источника

При подключении к компьютеру питание электретного микрофона происходит от звуковой карты компьютера. В этом случае к выводам микрофона подпаивается штекер «Джек». Распайка приводится на рис.10.[5].



Рис.10. Подключение электретного микрофона к звуковой карте ПК

Проверяется настройка микрофона и производится запись звука. Запись сохраняется в виде звукового файла и воспроизводится школьникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волькенштейн, Ф.Ф. Электроника и кристаллы. М.: Просвещение, 1982.
2. Гороховатский, Ю.А. Электретный эффект и его применение //Соросовский образовательный журнал. – 1997. – №8. – С. 92 – 98.
3. Губкин, А.Н. Электреты. – М.: Наука, 1978. – 192 с.
4. Лисенкер, Г. Р. Физический эксперимент в школе. Пособие для ФБО учителей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1975. С. 82 – 83.
5. Питание электретных микрофонов. Фантомное питание в профессиональной аудио технике. Часть 1.: <http://voitrec.blogspot Com /2016/11/pitanie-mikrofonov.html> (дата обращения 01.04.2019).
6. Сёмин, В.Н. и др. Медленная объемно-зарядовая поляризация в кадмиево-боратных стеклах. //Физика химия стекла. – 1989. – №2. – Т15. – С. 186 – 189.
7. Сёмин, В. Н. , Мальцев В.Т., Панич А.Е. Поляризационные свойства стекол системы PbO-CdO //Изв АН СССР , сер. Неорган. материалы. – 1986. – №9. – Т.22. – С. 1550 – 1554.
8. Сёмин, В.Н.Абрамович Т.М., Мартыненко В.В. //Электреты в школьной практике Материалы научно-практической конференции «Информационно- коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики» г. Коломна 8-10 апреля. – 2008. – С.75 –77.
9. Сесслер, Г. – М.: Мир, 1983. – 487 с.

Д.А.Тукмаков

ЧИСЛЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УЧЁТА ИЗМЕНЕНИЯ СЕЧЕНИЯ КАНАЛА НА ПАРАМЕТРЫ ДИНАМИКИ СРЕДЫ ПРИ МАТЕМАТИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ОДНОМЕРНЫХ СТАЦИОНАРНЫХ ТЕЧЕНИЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ грант №19-01-00442.

Аннотация. Работа посвящена исследованию влияния учёта изменяющейся площади сечения канала на параметры моделируемых газодинамических функций течения сплошной среды. Проводиться сопоставление результатов расчёта математическими моделями с учётом и без учёта изменения площади сечения. Моделируемый газ описывается как теплопроводный. Также проводится сопоставление численных расчётов течения несжимаемой жидкости в канале переменного сечения с результатами физического эксперимента.

Ключевые слова: гидродинамика, математическое моделирование, каналы с переменным сечением, стационарные потоки, идеальный газ.

D.A.Tukmakov

NUMERICAL STUDY OF INFLUENCE OF ACCOUNTING CHANGE OF CHANNEL SECTION ON THE DYNAMICS OF THE ENVIRONMENT DURING MATHEMATICAL MODELING ONE-DIMENSIONAL STATIONARY FLOWS

Abstract. The work is devoted to the study of the effect of taking into account the changing channel cross-sectional area on the parameters of the simulated gas-dynamic functions of a continuum flow. A comparison is made of the calculation results by mathematical models with and without changes to the section. The simulated gas is described as heat conductive. A comparison is also made of numerical calculations of fluid flow in a variable section channel with the results of a physical experiment.

Key words: hydrodynamics, mathematical modeling, channels with variable cross section, stationary flows, ideal gas.

Функционирование многих технических устройств связано с течениями газообразных, жидкостных или многофазных сред в каналах с различными конфигурациями сечений [1-15]. При этом во многих случаях каналы могут иметь переменное (вдоль длины канала) сечение. В связи с этим важной для технологии машиностроения проблемой является теоретическое описание и моделирование течений сплошных сред в каналах с изменяющейся геометрией сечений [12,13]. В настоящее время имеется целый ряд подходов к описанию подобных процессов [4]. Особый интерес представляют потоки многофазных сред [4,8-11,14,15]. Часто течение однофазной среды в соплах переменного сечения превращается в течение двухфазной паро-жидкостной смеси. В случае установившегося течения можно предполагать, что процессы движения сплошной среды зависят лишь от одной пространственной переменной, что наиболее предпочтительно в плане численного или аналитического решения уравнений динамики. При этом, несмотря на одномерность течений, возникает необходимость учёта изменения сечения канала, по которому течёт среда. В данной работе проводится сопоставление результатов расчёта одномерных течений сжимаемого теплопроводного газа с использованием математических моделей учитывающих и не учитывающих изменяющуюся геометрию канала. Также проводится сопоставление численных расчётов одномерного течения несжимаемой жидкости с результатами физического эксперимента.

Математические модели стационарных течений.

Ниже представлена система уравнений, описывающая стационарное течение невязкого, сжимаемого, теплопроводного газа, без учёта изменения сечения канала [1]:

$$\frac{dp}{dx} = - \frac{2p_0 p_0 / p_0 + \Delta p - 1 x}{L^2 \left(p_0 + \Delta p - 1 \left(\frac{x}{L} \right)^2 + 1 \right)^2},$$
$$\frac{du}{dx} = - \frac{1}{\rho u} \frac{dp}{dx}, \quad (1)$$
$$\frac{dT}{dx} = - \frac{\gamma - 1}{\gamma} \frac{\mu u}{R} \frac{du}{dx}$$

$$\frac{d\rho}{dx} = \rho \left(\frac{1}{\rho} \frac{dp}{dx} - \frac{1}{T} \frac{dT}{dx} \right)$$

Здесь $p, u, T, \rho, \gamma, R, \mu_f$ – давление, скорость, температура, плотность, постоянная адиабаты, газовая постоянная и молярная масса газа; $x, L, \rho_0, \Delta p$ – пространственная переменная, длина канала, начальное давление и заданный перепад давления между входом и выходом из канала.

В работах [2,3] представлена математическая модель описывающая стационарное течение идеального газа с учётом изменяющейся геометрии канала:

$$\begin{aligned} \frac{dp}{dx} &= \frac{\gamma M^2 p}{M^2 - 1} \left(\frac{2c_f}{d} + \gamma - 1 - M^2 - \frac{1}{A} \frac{dA}{dx} \right), \\ \frac{du}{dx} &= -\frac{1}{\rho u} \frac{dp}{dx} - \frac{2c_f u}{d}, \quad (2) \\ \frac{dT}{dx} &= -\frac{\gamma - 1}{M^2 - 1} \frac{M^2 T}{A} \frac{dA}{dx}, \\ \frac{d\rho}{dx} &= \frac{M^2}{M^2 - 1} \frac{\rho}{A} \frac{dA}{dx}. \end{aligned}$$

Здесь $M = u_0/c$ – число Маха, c – скорость звука, u_0 – начальная скорость газа, $d = d(x)$, $A = A(x)$ – функции изменения ширины и площади сечения канала, c_f – коэффициент сопротивления.

Монографии [3,4] описывают общую методологию исследования динамики двухфазных потоков, состоящих из несжимаемой жидкости с дисперсными включениями в виде пузырьков газа. На основе указанных в монографиях подходов возможно получить математическую модель, позволяющую проводить учёт как влияния газообразной компоненты на динамику смеси, так и влияния изменяющегося сечения канала:

$$\begin{aligned} \frac{dp}{dx} &= \left(\rho_i u^2 \frac{dA}{dx} - \tau_2 \pi d \right) \frac{1}{A} \\ \frac{du}{dx} &= \frac{-1}{\rho_i u A} \left(A \frac{dp}{dx} + \tau_1 \pi d \right) \quad (3) \\ \tau_i &= c_{fi} \rho_i \frac{u^2}{2} \end{aligned}$$

Функция τ_i – описывает потерю импульса за счёт трения жидкой и газовой компонент смеси. $c_{f1} = 24 / Re_1$, $Re_i = \rho_i u D / \eta_i$, $c_{f2} = 0.079 / Re_2$ где ρ_i , η_i – плотность и динамическая вязкость i -ой компоненты двухфазного потока, индекс «2» – жидкость и индекс «1» – газообразная компонента.

Так как системы обыкновенных дифференциальных уравнений (1)-(3) являются нелинейными, то для интегрирования уравнений применяется численный алгоритм – метод Рунге-Кутты 4-го порядка [16].

Алгоритм метода Рунге-Кутты 4-го порядка для дифференциального уравнения можно представить в виде:

$$\begin{aligned} y' &= f(x, y), \quad y(0) = y_0 \\ y_{n+1} &= y_n + \frac{h}{6} (\alpha_{1n} + 2\alpha_{2n} + 2\alpha_{3n} + \alpha_{4n}), \\ \alpha_{1n} &= f(x_n, y_n), \quad \alpha_{2n} = f\left(x_n + \frac{h}{2}, y_n + \frac{h}{2}\alpha_{1n}\right), \\ \alpha_{3n} &= f\left(x_n + \frac{h}{2}, y_n + \frac{h}{2}\alpha_{2n}\right), \quad \alpha_{4n} = f\left(x_n + h, y_n + h\alpha_{3n}\right), \quad n = 1, \dots, N. \end{aligned}$$

Результаты расчётов.

При расчётах динамики газа по моделям (1)-(2) параметры исследуемой среды соответствовали воздуху. На рис.1 представлено схематичное изображение конфузора. В расчётах предполагалось, что начальная ширина канала 0.5 м, конечная ширина – 0.1 м, длина канала 1 м, начальная скорость газа – $u_0 = 30$ м/с. Начальное давление на входе в канал – $p_0 = 104800$ Па, конечное давление – $p_1 = 101250$ Па.

В общем случае функция изменения ширины канала задавалась следующим образом:

$$d(x) = d_0, \quad 0 < x < L_1; \quad d(x) = d_0 + a(x - L_1); \quad L_1 < x < L;$$

Функция изменения площади сечения канала имеет вид - $A(x)=\pi(d(x))^2/4$

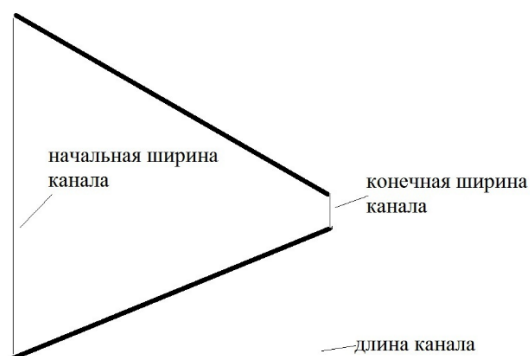
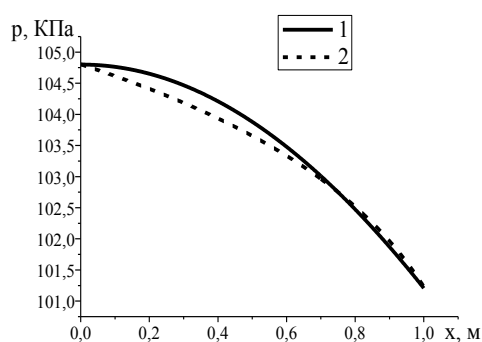
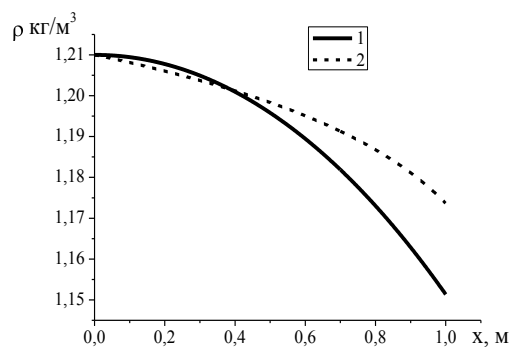


Рис.1 Схематическое изображение сужающегося канала.

На рис.2 (а-г) представлены результаты расчётов динамики газа полученные решением уравнений математических моделей, учитывающих и не учитывающих изменение сечения канала. Можно наблюдать, что решение системы уравнений (2) даёт меньшие значения температуры и большие значения для плотности газа. Решение, полученное с учётом изменения сечения канала показывает значение давления ниже, а значение скорости выше при входе газа в канал и до точки $x=0.68$ м включительно. В целом решения для параметров стационарного течения невязкого теплопроводного газа, полученного без учёта изменения сечения канала, имеет более монотонный вид, хотя распределения температуры газа, полученные по обеим моделям, сильно отличаются, но параметры давления и скорости газа на выходе из канала близки.



а



б

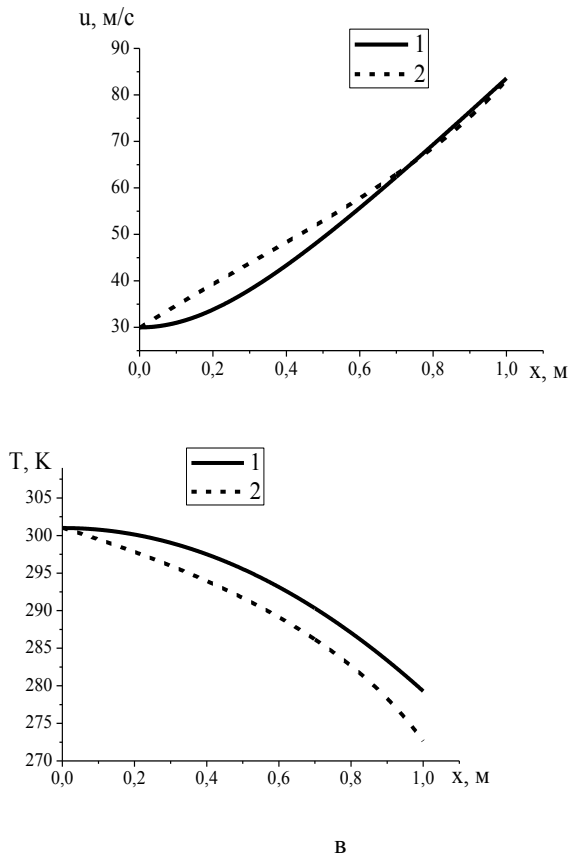


Рис.2 Пространственные распределения физических параметров среды: а-давления, б-плотности, в-скорости г-температуры рассчитанные по математическим моделям с учётом- кривая 1 и без учёта -кривая 2.

Далее исследовалось течение жидкости с пузырьками воздуха в сопле. Длина сопла составляла $L=0.25$ м, ширина стационарной части сопла $d_0=0.00625$ м, длина стационарной части сопла- $L_1=0.0125$ м-рис.3, угол раствора сопла составлял 12° , начальное давление на входе в сопло составляло- $p_0=82$ кПа. Исследуемая с помощью системы уравнений (3) среда состояла из воды и взвешенных в ней пузырьков воздуха. Численное моделирование показывает, что при прохождении жидкости с пузырьками газа через сопло в «горле сопла» -в стационарной части диффузора происходит увеличение давления, относительно давления на входе в сопло, также происходит уменьшение скорости течения-рис.4, рис.5,а. При этом в следствии инерционности потока уменьшение давления и увеличение скорости течения начинается лишь в точке $x=0.0134$ м.

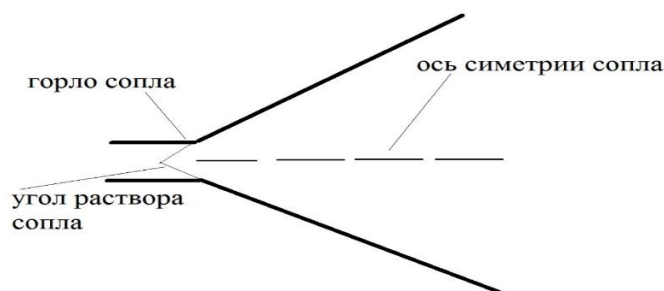


Рис.3 Схематичное изображение сопла.

Моделируемое течение потока жидкости с пузырьками газа в сопле со стационарной частью и диффузором по параметрам физической области и начальному давлению соответствовало физическому эксперименту, проведённому в работе [17]. В физическом эксперименте максимальное давление среды наблюдалось в стационарной части сопла и составляло 85 кПа, соответствующие численные результаты составляют 84700 Па. Минимальное давление, которое достигается на выходе из сопла-рис.5,б, составляло-12630 Па для численного решения и 9200 Па для физического эксперимента. Таким образом, численные расчёты показывают, что параметры стационарного течения несжимаемой жидкости рассчитанные по модели (3) имеют хорошее соответствие результатам физического эксперимента.

В целом результаты моделирования течений газа в канале с изменяющимся сечением показали, что решение, получаемое по математической модели без учёта изменения площади сечения канала, имеет более линейный характер, что может быть нежелательно при расчёте течения в каналах со сложной геометрией. Численное моделирование динамики жидкости в сопле показали работоспособность модели (3).

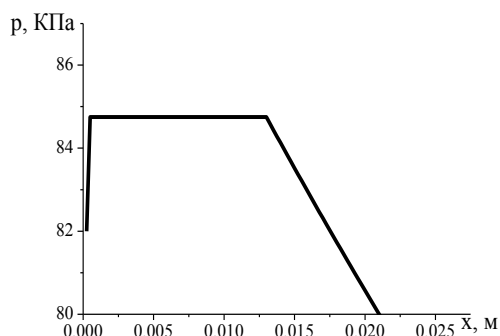


Рис.4 Пространственные распределения давления газа в стационарной части сопла и при переходе из стационарную часть сопла в расширяющуюся.

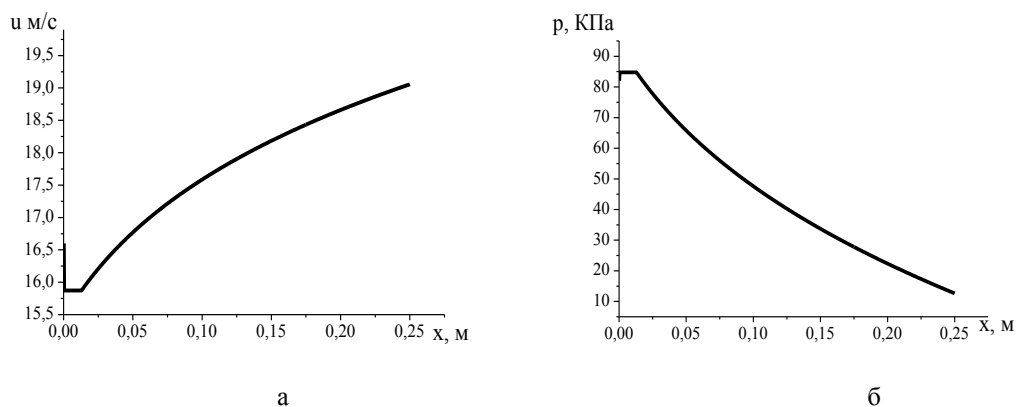


Рис.5 Пространственные распределения физических параметров среды: а-скорости, б-давления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Седов, Л.И. Механика сплошной среды Т.2 / Л.И. Седов –М.: Наука. 1970–569 с.
2. Лойцянский, Л.Г. Механика жидкости и газа/ Л.Г. Лойцянский –М.: Издательство “Дрофа”–2003 г. –784 с.
3. Барилевич, В.А. Основы термогазодинамики двухфазных потоков и их численное решение. / В.А. Барилевич –СПб.: Изд. Политехнического университета – 2009– 425 с.
4. Дейч, М.Е. Газодинамика двухфазных сред / М.Е. Дейч, Филиппов Г.А. – М.: Энергоиздат 1981–472 с.
5. Тукмаков, Д.А. Моделирование колебаний газа в акустическом резонаторе при помощи неявной конечно-разностной схемы //Теория функций ее приложения и смежные вопросы. Материалы X-ой международной научной конференции. Казань: Издательство Казанского государственного университета– 2011– С. 345 - 347.
6. Тукмаков, А.Л., Тукмаков, Д.А. Применение неявной конечно-разностной схемы с весами для моделирования колебаний газа в акустическом резонаторе// Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева-2011- № 4- с. 119-127.
7. Тонконог, В.Г., Тукмаков, Д.А. Нелинейные колебания газозвеси и дрейф твердой фазы в акустическом резонаторе проточного типа //Инженерно-физический журнал– 2013. – № 3– С.576-583.
8. Тукмаков, А.Л., Кашапов Н.Ф., Тукмаков Д.А., Фазлыяхматов М.Г. Процесс осаждения заряженной полидисперсной газозвеси на поверхность пластины в электрическом поле //Теплофизика высоких температур– 2018– выпуск 4– с.498–502.
9. Грибин, В.Г., Коршунов, Б.А., Тищенко, А.А. Исследование внутриканальной сепарации влаги в турбинных сопловых решетках // Теплоэнергетика. - 2010. - № 9. — с. 17-20.
10. Xie D., Xinggang Y., Wangfan L. Numerical Simulation of Water Droplets Deposition on the Last-Stage Stationary Blade of Steam Turbine// Energy and Power Engeneering. - 2010. - V. 2. - № 4. — P. 248-253.
11. Троицкий, А.Н., Агапов, Р.В. Исследование образования жидких пленок на сопловых лопатках турбинной ступени в области малых значений степени влажности// Теплоэнергетика. – 2010. – № 9. — С. 47-53.
12. Крайко, А. Н., Мышенков, Е. В., Пьянков, К. С., Тилляева Н. И. Влияние неидеальности газа на характеристики сопел Лавала с внезапным сужением // Изв. РАН. МЖГ. – 2002. – № 5. – С. 191-204.
13. Кочетков, Ю. М. Турбулентность сложных каналов // Двигатель. - 2008. -№3 (57).-С. 50-53.
14. Богданов, В.С., Фадин, Ю.М., Шапгала, В.В., Гавриленко, А.В. Характеристики потоков цементно-воздушной смеси при пневмотранспортировании цемента // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2016. –№ 2. – С. 110-112.
15. Филиппов Г.А., Грибин В. Г., Тищенко А.А, Гаврилов И.Ю., Тищенко В.А. Экспериментальное исследование влияния начальной влажности на распределение параметров эрозионно-опасной жидкой фазы за сопловой турбинной решеткой// Вестник МЭИ. -2013. -№ 1.с. 46-55.
16. Вержбицкий, В.М. Основы численных методов. / В.М. Вержбицкий– М. : Высш. шк– 2002–840 с.

17. Теоретическое и экспериментальное исследование течения вскипающих жидкостей в области давлений ниже атмосферного [Текст]/ ФГБОУ ВПО "Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ", отчёт о НИР Грант РФФИ №09-01-97013, 2009.

Р.А. Тюленева, А.А. Илюхин

ИНТЕГРАЛЫ ЭЙЛЕРА

Аннотация. В статье рассматривается более углубленное изучение одной из интереснейших тем математического анализа «Интегралы Эйлера первого и второго рода».

Ключевые слова: Гамма-функция, Бета-функция, свойства, взаимосвязь, применение.

R. A. Tyuleneva, A. A. Ilyukhin

THE EULERIAN INTEGRALS

Abstract. The article deals with a more in-depth study of one of the most interesting topics of mathematical analysis "Euler Integrals of the first and second kind".

Key words: Gamma function, Beta function, properties, interrelation, application.

Во многих случаях первообразная от заданной элементарной функции не выражается конечными комбинациями основных элементарных функций. Об этих функциях говорят, что они не интегрируемы в конечном виде. В ряде случаев, для их вычисления используют так называемые эйлеровы интегралы, являющие собой особый класс функций, которые представляются в виде собственного либо несобственного интеграла, зависящего не только от формальной переменной, но и от параметра. К эйлеровым интегралам относятся так называемые гамма- и бета- функции Эйлера.

Гамма-функция относится к числу самых простых и значимых специальных функций, применение ее свойств помогает при изучении многих других специальных функций, например, цилиндрических, гипергеометрических и других.

Благодаря ее введению значительно расширяются возможности при вычислении интегралов. Даже в случаях, когда конечная формула не содержит иных функций, кроме элементарных, получение ее все же часто облегчает использование гамма- функции, хотя бы при промежуточных преобразованиях.

Эйлеровы интегралы представляют собой хорошо изученные неэлементарные функции [8,9]. Задача интегрирования некоторых выражений считается решенной, если она приводит к вычислению эйлеровых интегралов, свойства которых изучены с разных точек зрения, что позволит также изучить свойства некоторых функций, элементарно не представимых.

Цель данной работы – изучить возможность различных представлений гамма- и бета- функции, их свойства, установить между ними взаимосвязь.

Эйлеров интеграл первого рода (бета-функция) представим в виде:

$$B(a, b) = \int_0^1 x^{a-1}(1-x)^{b-1} dx, \quad (1)$$

Где
 $a, b > 0$ (2),

об этих неравенствах скажем чуть позже.

А равенство (1) определяет функцию от двух переменных a и b параметров, называемую Бета-функцией.

Наименование ей дал французский математик, механик и астроном Жак Бине.

Область определения

Теперь о неравенствах, указанных выше:

Для сходимости интеграла (1) при $x = 0$ необходимо и достаточно, чтобы выполнялось следующее: $a > 0$, а для сходимости интеграла при $x = 1$ необходимо и достаточно, чтобы $b > 0$. Тем самым обоснована необходимость в неравенствах.

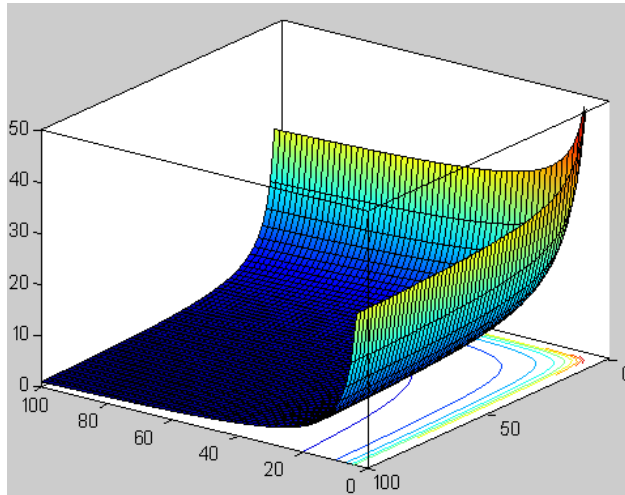


Рис.1. Графическое изображение Бета - функции.

Укажем свойства Бета - функции:

1. Симметричность.

Исходя из свойств (1) можно показать, что Бета - функция $B(a, b)$ является симметричной относительно перестановки ее аргументов, то есть $B(a, b) = B(b, a)$.

На самом деле, выполнив замену переменной $t = 1 - x, dt = -dx,$

Получим заявленное утверждение:

$$B(a, b) = \int_0^1 t^{b-1}(1-t)^{a-1} dt = B(b, a)$$

2. Формула понижения.

При $a > 1$ справедлива формула

$$B(a, b) = \frac{b-1}{a+b-1} B(a, b-1) \quad (3),$$

доказательство которой можно провести методом интегрирования по частям.

$$\begin{aligned} B(a, b) &= \int_0^1 (1-x)^{b-1} d \frac{x^a}{a} = \\ &= \frac{x^a(1-x)^{b-1}}{a} + \frac{b-1}{a} \int_0^1 x^a (1-x)^{b-2} dx \\ &= \frac{b-1}{a} \int_0^1 x^{a-1} (1-x)^{b-2} dx - \frac{b-1}{a} \int_0^1 x^{a-1} (1-x)^{b-1} dx = \\ &= \frac{b-1}{a} B(a, b-1) - \frac{b-1}{a} B(a, b) \end{aligned}$$

откуда

$$B(a, b) = \frac{b-1}{a+b-1} B(a, b-1).$$

Эту формулу можно использовать для уменьшения b , пока b остается больше 1; таким образом, всегда можно добиться того, чтобы второй аргумент стал не больше 1.

Этого же результата можно достичь и в отношении первого аргумента, поскольку имеет место свойство симметрии.

3. Иное интегральное представление бета-функции.

Для функции существует аналитическое представление. Если в интеграле (3) произвести подстановку $x = \frac{y}{1+y}$ где y - новая переменная, изменяющаяся от 0 до ∞ , то получается:

$$B(a, b) = \int_0^\infty \frac{y^{a-1}}{(1+y)^{a+b-1}} dy. \quad (4)$$

Полагая здесь $b = 1 - a$ (в предложении, что $0 < a < 1$), найдем

$$B(a, 1 - a) = \int_0^{\infty} \frac{y^{a-1}}{1+y} dy.$$

(Для начала, установим, для каких значений параметра a этот интеграл вообще имеет смысл. Особые значения: $x = \infty, x = 0$ (при $a \geq 1$ последняя точка не будет особой).

Применение бета-функции

С помощью бета-функции можно охарактеризовать некоторые свойства элементарных частиц, участвующих в сильном взаимодействии. Эту особенность впервые подметил Габриэле Венециано в 1968 году. И только в 1970 году сумели выяснить, в чем же заключается физический смысл Бета-функции. Это и привело к возникновению теории струн.

Эйлеров интеграл второго рода (гамма-функция)

Гамма-функция определяется равенством

$$\Gamma(a) = \int_0^{+\infty} x^{a-1} e^{-x} dx \quad (5)$$

и называется *Эйлеровым интегралом второго рода*.

Область определения Для сходимости интеграла (5) в нуле требуется, чтобы выполнялось условие $a > 0$. На бесконечности интеграл сходится при любом $a \in \mathbb{R}$, так как множитель e^{-x} убывает на бесконечности быстрее любой степени переменной x . Таким образом, Гамма-функция определена при $a > 0$.

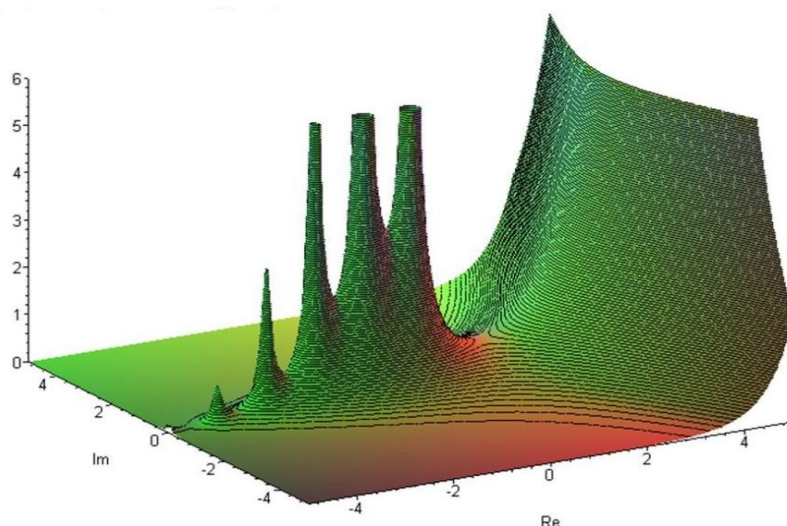


График бета - функции

Гамма – функция имеет следующие свойства:

1. Формула для производных гамма-функции.

Функция $\Gamma(a)$ при всех значениях $a > 0$ непрерывна и имеет непрерывные производные всех порядков. Достаточно доказать лишь существование производных.

Продифференцируем интеграл (5) и получим:

$$\Gamma^n(a) = \int_0^{\infty} x^{a-1} e^{-x} \ln^n(x) dx \quad (6)$$

формулу для производных гамма-функции. Гамма-функция бесконечно дифференцируема. Гамма-функцию еще называют аналитическим продолжением факториала.

2. Формула понижения.

При этом для любых комплексных значений a справедливо равенство:

$$\Gamma(a + 1) = a \cdot \Gamma(a) \quad (7)$$

Данное рекуррентное соотношение называется формулой понижения для гамма-функции Эйлера и является очень важным в расчете гамма-функции.

3. Приведем также

формулу

дополнения:

$$\Gamma(1 - a) \cdot \Gamma(a) = \frac{\pi}{\sin(\pi \cdot a)} \quad (8)$$

4. Формула Эйлера-Гаусса

Равенство вида

$$\Gamma(a) = \lim_{n \rightarrow \infty} n^a \frac{(n-1)!}{a \cdot (a+1) \dots (a+n-1)} \quad (9)$$

называется формулой Эйлера-Гаусса.

Связь между бета- и гамма-функцией

Гамма- и бета- функции, непременно, связаны между собой. Эта взаимосвязь определяется формулой:

$$B(\alpha, b) = \frac{\Gamma(\alpha) \cdot \Gamma(b)}{\Gamma(\alpha + b)} \quad (10)$$

Некоторые применения гамма-функции.

В математической статистике и теории вероятностей очень часто встречается Интеграл Пуассона [6]. Как известно, первообразная функции e^{-x^2} не является элементарной функцией. Однако, вычислить ее значения в отдельных точках (точнее, предел при $x \rightarrow +\infty$), можно. А именно, проводя замену переменной $x^2 = t$, получаем

$$\int_0^{+\infty} e^{-x^2} dx = \frac{1}{2} \int_0^{+\infty} \frac{e^{-t}}{\sqrt{t}} dt = 0,5 \cdot \Gamma(0,5). \quad (11)$$

Согласно уже известной нам формуле

$$\Gamma(1 - \alpha) \cdot \Gamma(\alpha) = \frac{\pi}{\sin(\pi \cdot \alpha)} \quad (8)$$

получим:

$$\Gamma(0,5) \cdot \Gamma(1 - 0,5) = \Gamma(0,5)^2 = \frac{\pi}{\sin 0,5\pi} = \pi \quad (12)$$

Поэтому

$$\int_0^{+\infty} e^{-x^2} dx = \frac{\sqrt{\pi}}{2}. \quad (13)$$

Гамма функция находит очень широкое применение в прикладном анализе. С гамма-функцией связана функции Бесселя используемые при синтезе фильтров и спектральном анализе, а также другие специальные функции: бета-функция, К-функции, G-функции. В статистике широко используется гамма-распределение, частными случаями которого являются экспоненциальное распределение и распределение хи-квадрат.

Заключение

Гамма- и Бета-функции удобно использовать с целью расчета некоторых интегралов, многие из которых не представимы в элементарных функциях. Очень многие ряды и интегралы, встречающиеся в анализе, могут быть выражены через Гамма- и Бета-функции Эйлера. В теории аналитических функций они фигурируют почти наравне с элементарными функциями [1,2].

В связи с этим гамма- и бета-функции обширно используется в математике и ее приложениях, в механике, термодинамике и в других отраслях современной науки [3,4,7,8].

В данной работе мы изучили основные свойства этих функций, а так же установили и проанализировали связь между ними. Были приведены примеры их использования, то есть вычисление эйлера интеграла первого и второго рода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балк, М.Б., Виленкин, Н.Я., Петров, В.А. Математический анализ. Теория аналитических функций. М.: Просвещение, 1985. 159 с.
2. Бермант, А.Ф., Араманович, И.Г. Краткий курс математического анализа. М.: Наука, 1966. – 735 с.
3. Бронштейн, И.Н., Семендяев, К.А. Справочник по математике для студентов вузов. М., Наука. 1965. – 360 с.
4. Бугров, Я.С., Никольский, С.М. Дифференциальные уравнения. Ряды. Функции комплексного переменного. Ростов-н/Д. Феникс. 1997. – 511 с.
5. Виленкин, Н.Я., Куницкая, Е.С, Мордкович, А.Г. Математический анализ: интегральное исчисление. М.: Наука, 1979. – 435 с.
6. Дадаян, А.А., Дударенко, В.А. Математический анализ: Учеб. пособие. Мн.: Выш шк., 1990. – 428 с.
7. Кузнецов, Д.С., Специальные функции. М.: Высшая школа, 1962. – 5 с.
8. Лебедев, Н.Н. Специальные функции и их приложения. 1953.– 28 с.
9. Фихтенгольц, Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. Т. 2. М.: Физматгиз, 1962. –807 с.

В.К. Чурюкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ СТЕРЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Прикладная направленность обучения является одной из содержательно-дидактических линий школьного курса математики. Эффективность обучения школьников на уроке математики зависит от методики обучения решению задач с прикладным содержанием. В настоящей работе рассмотрены вопросы необходимости использования указанного типа задач с целью активизации изучения старшеклассниками стереометрии.

Ключевые слова: Процесс обучения, математический материал, средняя школа, прикладная направленность обучения.

USE OF THE APPLIED DIRECTIONS TASKS TO ACTIVATE THE STUDY OF STEREOOMETRY SENIOR GRADUATES IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. Applied orientation of learning is one of the content-didactic lines of the school course of mathematics. The effectiveness of teaching students in a mathematics lesson depends on the teaching methodology for solving problems with applied content. This paper discusses the need to use this type of task in order to enhance the study of high school students stereometry.

Key word: The learning process, mathematical material, high school, applied orientation of learning.

Для овладения навыками управления современной техникой и передовой технологией требуется серьезная общеобразовательная подготовка, включающая в качестве неперемного компонента активные знания по математике. Учителям необходимо повышать эффективность и качество учебной работы, добиваться, чтобы каждый урок способствовал развитию познавательных интересов школьников и приобретению навыков самостоятельного пополнения знаний.

Одним из возможных путей решения этих серьезных задач является прикладная ориентация школьного курса математики, позволяющая вооружить ученика теми знаниями, которые, с одной стороны, будут развивать его математическую культуру, а с другой стороны, помогут эти знания применять на практике в будущей профессиональной деятельности и жизни. Изучая математику, учащиеся усваивают и оценивают её прикладные возможности, получают базовые навыки в приложении этой науки на практике [1-4]. Независимо от того, какой жизненный путь и профессию выберут выпускники в дальнейшем, опыт решения «жизненных» задач, несомненно, пригодится им в жизни и поможет адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе.

Потребность в использовании прикладных материалов диктуется также и тем, что возникновение и развитие математических понятий имеет своим источником ощущения и восприятия. Поэтому обращение к примерам из жизни, решение прикладных задач облегчает усвоение абстрактных математических положений, способствует развитию логического мышления, формированию умений применять полученные знания.

Когда в тексте условия задачи описывается реальная ситуация из жизни, у обучающихся складывается представление о возникновении математики из практической жизненной необходимости. Такие задачи интересны школьникам любого возраста.

Следует отметить, что данная проблема не является новой. Теоретическое обоснование проблемы прикладной направленности обучения математике получено в работах Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева, А.Н. Колмогорова, Ю.М. Колягина, Н.А. Терешина, С.И. Шварцбурга, И.В. Зубовой, И.А. Иванова, М.Ю. Тумайкиной, Л.Э. Хайминой, Н.А. Хоркиной и др. В работах большинства авторов раскрываются сущность понятия прикладной направленности, рассматриваются отдельные методические вопросы данной проблемы и предлагаются пути их решения.

Несмотря на большой интерес педагогов и методистов к этой проблеме, процесс обучения большинства тем действующего курса математики средней школы продолжает предусматривать такую систему задач, решение которых способствует усвоению преимущественно абстрактного теоретического материала. Такие методы обучения вводят в учебный процесс "искусственность", изолируя предмет от реальной жизни. В связи с вышесказанным, актуальным является рассмотрение некоторых особенностей использования задач прикладной направленности, способствующих активизации изучения математики.

Несомненно, реализация прикладной направленности школьного курса математики неразрывно связана с понятием прикладной задачи. Используя определение Н.А. Терешина, прикладная задача – это задача, поставленная вне математики и решаемая математическими средствами. Прикладная задача содержит проблемную ситуацию, для разрешения которой необходимо выбрать и применить математические знания.

На основе существующих в настоящее время разделов прикладной математики выделяются задачи на математическое моделирование, алгоритмизацию и программирование. Чаще всего в школьном курсе математики встречаются прикладные задачи, связанные с вычислением значений величин, встречающихся в практической деятельности; построением графиков и диаграмм. В частности, для геометрии – это задачи на вычисление площадей и объемов тел, измерительные работы на местности, использование свойств фигур в архитектуре и строительстве. Особый класс задач составляют задачи по стереометрии, которые являются прекрасными упражнениями для развития пространственных представлений, умения логически мыслить, способствуют глубоко усвоению всего школьного курса геометрии.

Систематический курс стереометрии изучается в 10-11 классах и предусматривает рассмотрение начальных базовых тем:

1. Аксиомы стереометрии и их простейшие следствия.
2. Параллельность прямых и плоскостей в пространстве.
3. Перпендикулярность прямых и плоскостей.

Данные темы закладывают фундамент знаний по разделу «Стереометрия» (основные определения, аксиомы, теоремы, признаки) для успешного изучения пространственных фигур и решения задач.

Решение стереометрических задач с прикладной направленностью позволяет:

- ✓ усилить прикладную направленность изучения школьного курса геометрии;
- ✓ выработать необходимые навыки решения задач, умения оценивать величины и находить их приближенные значения;
- ✓ сформировать представления о соотношениях размеров реальных объектов и связанных с ними геометрических величин;
- ✓ выработать навыки работы с таблицами и другими справочными материалами;
- ✓ повысить интерес, мотивацию и, как следствие, эффективность изучения стереометрии.

Например, тема «Тела вращения» содержит в себе теоретический и практический материал, обладающий огромным потенциалом. Во время изучения тем «Цилиндр» и «Конус», целесообразно попросить учащихся назвать тела вращения, встречающиеся в нашей жизни. При необходимости, учитель добавляет свои примеры: цилиндрические резервуары и цистерны, хоккейные шайбы, воронка для переливания жидкостей из более крупной посуды в более мелкую: рупор, конструкции крон и стволов деревьев, отдельные элементы предметов обихода и т.д.

Проанализировав наличие прикладных задач по теме «Тела вращения» в учебнике геометрии Л.С. Атанасяна, можно сделать вывод о том, что они, как правило, предлагаются учащимся для решения в конце каждого параграфа. Особое место среди них занимают задачи о трубах, на которых хорошо иллюстрируются и закрепляются формулы объема и площади поверхности цилиндра. Поэтому на уроках стереометрии в 11 классе желательно решить хотя бы несколько задач, аналогичных следующим:

1. Первая труба пропускает на 14 литров воды в минуту меньше, чем вторая. Сколько литров воды в минуту пропускает вторая труба, если резервуар объемом 528 литров она заполняет на 42 минуты быстрее, чем первая труба?

2. Цилиндрическая дымовая труба с диаметром в 65 см имеет высоту в 18 м. Сколько квадратных метров жести нужно для изготовления этой трубы, если на заклепку уходит 10% всего требуемого количества жести?

3. Конусообразная палатка высотой в 3,5 м с диаметром основания в 4 м покрыта парусиной. Сколько квадратных метров парусины пошло на палатку?

4. Поверхность конического шпиля башни равно 250 квадратных метра, а диаметр основания 9 м. Найти высоту шпиля.

5. Сколько кг олифы потребуется для окраски 100 ведер конической формы, если диаметры ведра 25 см 30 см, а образующая 27,5 см, если на 1 квадратный метр требуется 150 г олифы?

6. Полуцилиндрический свод подвала имеет 6 м длины и 5,8 м в диаметре. Сколько краски потребуется для окраски полной поверхности подвала при расходе 250г/м²

7. Стог сена имеет форму цилиндра с коническим верхом. Радиус его основания 2,5 м, высота 4 м, причем цилиндрическая часть стога имеет высоту 2,2 м. Плотность сена 0,03 г/см³. Определить массу стога сена.

8. Высота консервной банки цилиндрической формы равна 4 см, а радиус основания 6 см. Сколько таких банок можно изготовить из 15000 кв. метров жести, если 10% материалов идет на отходы и швы?

9. Какова должна быть высота цилиндрической кастрюли с диаметром дна 26 см, чтобы в ней можно было приготовить 0,75 л плодово-ягодного киселя?

10. Диаметр цилиндрического парового котла длиной 3,8 м равен 0,8 м. найдите давление пара на полную поверхность котла, если на 1 см кв. пар давит с силой 10Н.

Включение прикладных задач на нахождение объемов тел вращения на уроках стереометрии необходимо еще и потому, что они включены в материалы ЕГЭ. Вот некоторые примеры заданий ЕГЭ по математике профильного уровня:

1. Цилиндрическая емкость радиусом 38 см и высотой 86 см. на две трети заполнена маслом. Сколько литров масла можно долить в эту емкость? Сколько литров масла было первоначально?

2. Свинцовая труба (плотность свинца 11,4 г/см³) с толщиной стенок 4 мм имеет внутренний диаметр 13 см. Какова масса 25 м этой трубы?

3. Цилиндрическая дымовая труба с диаметром 65 см имеет высоту 18 м. Сколько жести нужно для ее изготовления, если на заклепку уходит 10% материала?

4. В цилиндрическую посудину, внутренний диаметр которой 20 см, опущена деталь. При этом уровень воды в посудине поднялся на 12см. найти объем детали.

5. В цилиндрический сосуд, радиус основания которого 4 см, помещен шар радиуса 3 см. В сосуд наливается вода так, что её свободная поверхность касается поверхности шара(шар не всплывает). Определить толщину того слоя воды, который образуется, если шар вынуть.

6. Два шарика помещены в цилиндрическую банку, диаметр которой 22 см. Если влить в банку 5 л воды, то покроются ли водой полностью оба шарика, если их диаметры 10 и 14 см?

7. В цилиндрической посудине жидкость достигает высоты 16 дм. На какой высоте будет уровень жидкости, если её перелить в посудину, диаметр которой в 2 раза больше первого?

8. Из свинцового шара радиуса 10 мм делают цилиндрический диск, толщиной 3 мм. Найти диаметр этого диска.

9. Сколько шариков диаметром 0,6 см можно отлить из куска свинца, массой 1 кг. Плотность свинца 11,4 кг/дм³.

10. Шар радиусом 6 дм плавает в воде. Найдите высоту части шара, которая выступает из воды, если плотность материала, из которого сделан шар 0,7 г/см³.

Задачи прикладного характера помогают формированию интереса школьников к предмету, предрасполагают к самостоятельности в поиске решения, в поиске необходимой теоретической информации, расширяют кругозор обучающихся. В современном мире необходимо быть способным интерпретировать визуальную информацию, уметь работать с изображением и пространством. Правильно подобранные геометрические задачи прикладного содержания помогут обучающимся в самоопределении, выборе дальнейшего профессионального пути, опыт решения таких задач, безусловно, пригодится для их повседневной деятельности. Чем богаче учебная среда различными ситуациями взаимодействия между обучающимися, тем больше условий для индивидуального прогресса, личностного, коммуникативного и социального развития школьников.

В заключении важно сказать, что человечество ценит математику за ее прикладное значение, за общность и мощь ее методов исследования, за действенные прогнозы при изучении природы и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бузнякова, А.А., Макаренко, М.Г., Сидорякина, В.В. Основные принципы построения объяснения доказательства теоремы школьного курса математики//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 1.-С. 179-184.
2. Сидорякина, В.В., Кружилина, Е.В. Формирование эвристических приемов у учащихся при изучении векторов в средней школе//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2.-С. 130-134.
3. Сидорякина, В.В., Тулинова, О.А., Кружилина Е.В. О некоторых методических особенностях обучения школьников решению геометрических задач векторным методом//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 1.-С. 261-266.
4. Сидорякина, В.В., Аксайская, Л.Н., Кумакова, Е.А. Специфика использования метода координат при решении стереометрических задач в средней школе//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 2.-С. 241-245.

Раздел VI. Экономика и предпринимательство

Д.В. Стаханов, О.В. Грищенко

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАСИСТЕМЫ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ТОВАРОДВИЖЕНИЯ В РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования систем логистического обеспечения процесса товародвижения в регионе. Предложена модель металогистической системы управления. Рассмотрены: возможность и направления интеграции традиционных и логистических систем управления в процессе товародвижения в регионе.

Ключевые слова: системы логистического обеспечения, процесс товародвижения, модель металогистической системы, интеграция систем управления.

D. V. Stakhanov, O. V. Grishchenko

THE FORMATION OF THE METASYSTEM LOGISTICS PROCESS OF GOODS MOVEMENT IN THE REGION

Abstract. The article deals with the formation of systems of logistics support of the process of goods movement in the region. The proposed model metallisticheskoy management system. The possibility and directions of integration of traditional and logistics management systems in the process of goods movement in the region are considered.

Key words: system of logistics, the process of distribution, model metallisticheskoy system, integration of management systems.

Метасистемы логистического обеспечения процесса товародвижения- это системы изменений во внешней среде путем взаимодействия с элементами микро и макросистемы.. Они носят универсальный характер и формируются на базе макрологистической системы (рис.1).

Нами предлагается модель металогистической системы управления (рис.2).

Одной из основных традиционных целей в процессе логистического обеспечения в рамках создаваемых соответствующих систем управления является максимизация прибыли соответствующей организации.



Рис. 1. Системы логистического обеспечения процесса товародвижения в регионе [1]

Интеграция традиционной и логистической целей выражаемая в максимизации выгод каждого из участников. Также самое можно обнаружить, анализируя традиционную цель - рост объема продаж. В одних случаях его можно добиться, расширяя рынки за счет повышения качества обслуживания клиентов; в других - за счет использования элементов недобросовестной рекламы и т.п. Логистика строится на сопряжения интересов и в этом случае прирост продаж услуг и ресурсов логистического обеспечения возможен только в рамках цивилизованных рыночных отношений. Интегрированная цель выражается в повышении качества обслуживания клиентов [2].

Традиционная нацеленность на вытеснение конкурентов с рынка (зачастую всеми доступными ему средствами) в логистике трансформируется в создание логистических цепей, что в интегрированном виде переходит в сотрудничества партнеров в процессе логистического обеспечения. Снижение затрат, как традиционная цель специализированной организации в условиях логистизации процессов обеспечения товародвижения становится оптимизацией логистических издержек.

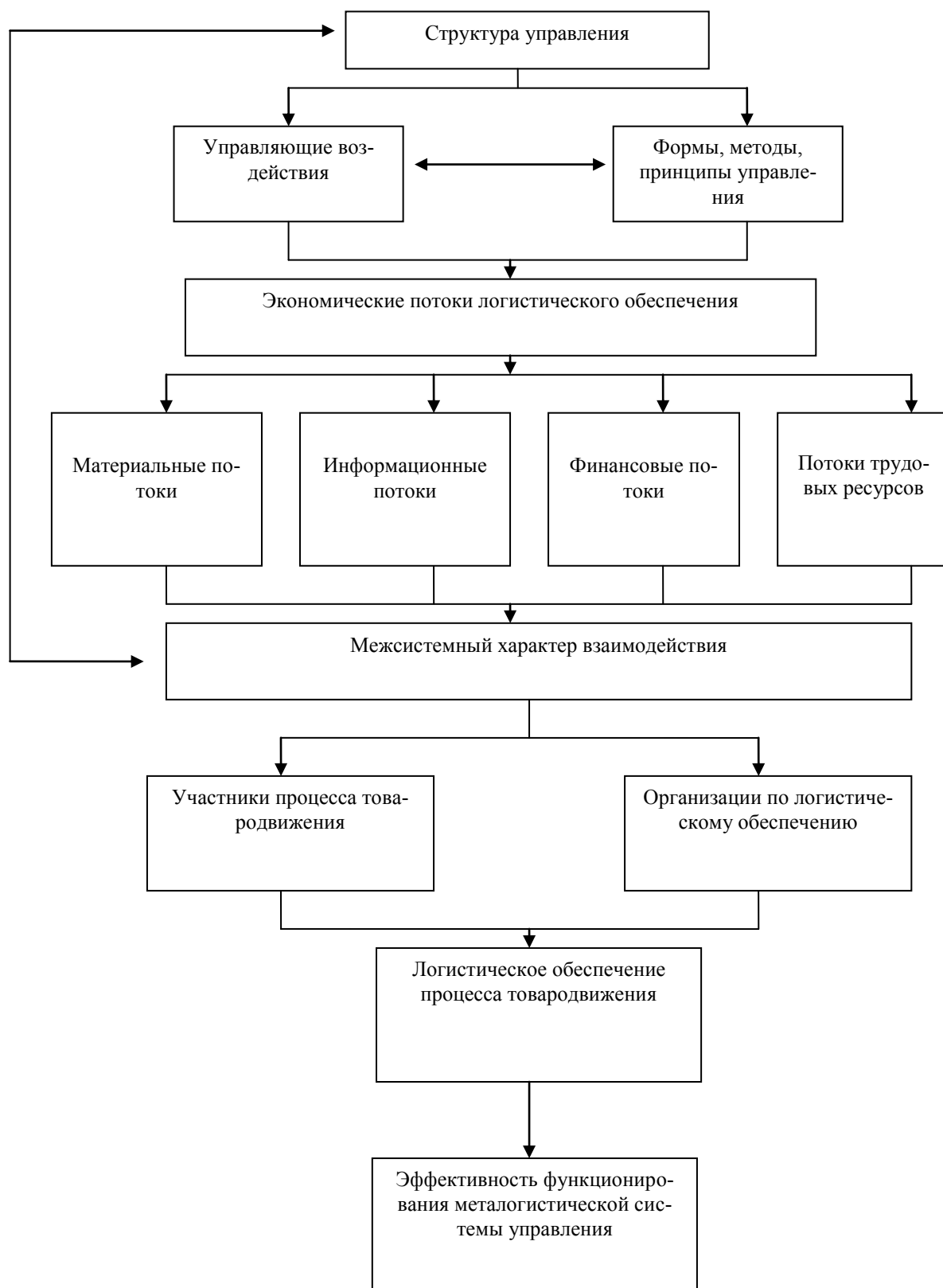


Рис.2. Модель металогистической системы управления

Традиционная цель - освоение новых рынков в логистике уже требует логистической диверсификации, что при интеграции выступает в форме рыночной диверсификации.

Новые услуги и ресурсы как традиционная цель при логистизации становятся логистическими инновациями, а в процессе интеграции - рыночными нововведениями. Таким образом, логистика является как бы своеобразным мостиком для трансформации традиционного обеспечения в рыночно ориентированное. [3].

Интеграция традиционных и логистических целей особенно важна в процессе стратегического логистического планирования. Традиционные и логистические цели, вытекающие из миссии организации, позволяют в процессе их интеграции сформировать реалистичную логистическую стратегию. Реалистичность этой стратегии определяется как имеющимися ресурсами, так и логистическими резервами, которые в дальнейшем закладываются в стратегические и текущие логистические планы.

Реализация целей металогистической системы осуществляется через решение следующих задач[4]:

- своевременное, полное, комплексное и качественное обеспечение организации по логистическому обеспечению ресурсами;
- создание адаптивной организационной структуры;
- формирование соответствующей структуры управления;
- установление долговременных хозяйственных связей;
- планирование, контроль и регулирование предоставлением соответствующих логистических услуг и др.

Апробация системы логистического планирования предполагается в соответствующих организациях по логистическому обеспечению товародвижения в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стаханов, Д.В., Мамонтова К.А. Использование логистического менеджмента в региональных системах товародвижения. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки.- Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос.пед. ин-та, 2013. №S.C.201-207.
2. Стаханов, Д.В. Логистическое обеспечение инвестиционной деятельности в оптовой торговле региона. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки.- Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос.пед. ин-та, 2011. №2.C.323-327.
3. Кристофер, М. Логистика и управление цепочками поставок [Текст] / Пер. с англ.- СПб.: Питер, 2004-316 с.
4. Бауэрсокс, Д. Дж., Клосс Д. Дж. Логистика: интегрированная цепь поставок [Текст]/ Пер. с англ.- М.: Олимп-Бизнес, 2001.-640 с.
5. Джонсон, Д.В., Вуд Д., Вордлоу Д., Мерфи-мл. П. Современная логистика. 10-е издание: Пер. с англ.-М.: Вильямс, 2014.-624 с.
6. Terminology in Logistics. Terms and Definitions/ Glossary of Logistics Terms – European Logistics Association, 2005.

С.С. Федорцова

ОЦЕНКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ПРЕДПРИЯТИЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ МОТИВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические вопросы формирования системы управления персоналом. Определены основные показатели оценки управления персоналом. Даны практические рекомендации по применению методов оценки управления персоналом на основе современных мотивационных методов. На основе полученных данных, определены направления развития и совершенствования системы управления персоналом.

Ключевые слова: система управления персоналом, процесс управления персоналом, оценка управления персонала, мотивационные методы, направления совершенствования управления персоналом.

S. S. Fedortsova

ASSESSMENT OF THE PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM OF THE ENTERPRISE BASED ON MODERN MOTIVATIONAL TECHNIQUES

Abstract. The article deals with the theoretical issues of formation of personnel management system. The main indicators of personnel management evaluation are defined. Practical recommendations on the use of personnel management evaluation methods based on modern motivational methods are given. On the basis of the data obtained, the directions of development and improvement of the personnel management system are determined.

Key words: personnel management system, the personnel management process, assessment personnel management, motivational techniques, areas of improvement of staff management.

Координация деятельности персонала является составной частью менеджмента, которая связана с людьми и их взаимоотношениями внутри предприятия. Персонал организации – источник творчества, инициативы, энергии для достижения поставленных предприятием целей. Вопрос управления трудовыми ресурсами затрагивает все подсистемы организации, а деятельность системы управления персоналом затрагивает всех работников без исключения [7].

Система управления персоналом организации включает в себя десять функциональных подсистем (рис.1).

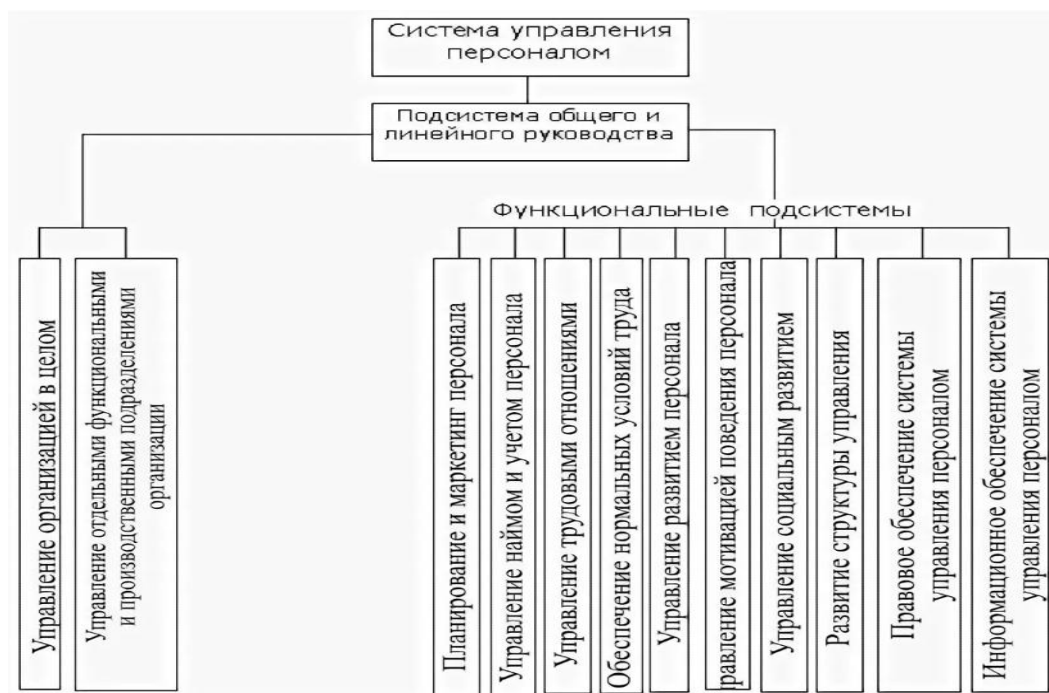


Рисунок 1 - Состав системы управления персоналом организации [7]

Разделение на подсистемы в кадровом менеджменте не всегда одинаково, но при этом содержимое функций остается неизменным, меняется только лишь трудоёмкость их исполнения. В крупных организациях, обычно, каждая подсистема по отдельности выполняется соответствующим спецподразделением, в средних возможно совмещение нескольких функций, а в небольших организациях одно подразделение сможет реализовать функции перечисленных подсистем. В российской системе управления работа с персоналом в основном принадлежит отделу кадров. Поэтому все системы управления персоналом разрабатываются на основе этого подразделения. С расширением числа сотрудников в организациях, отделы кадров не способны в полной мере обеспечить качественную работу с личным составом. Они структурировано обособлены от других отделов, выполняющих функции управления кадрами. В малых предприятиях основная часть функций ложится на руководителя организации и немногочисленных линейных руководителей, а также на менеджера по персоналу. Схематически эффективный процесс управления персоналом можно представить на рисунке 2.

В современных условиях рыночных отношений функционирование организации немислимо без систематического анализа и оценки эффективности использования ресурсов. Отслеживание процессов движения трудовых ресурсов дает возможность понять причины перемещения персонала, что тем самым дает возможность своевременно реагировать на их результаты и последствия. Например, подготовка кадров или изменение политики оплаты труда с целью удержания квалифицированных сотрудников или их поиска [5].

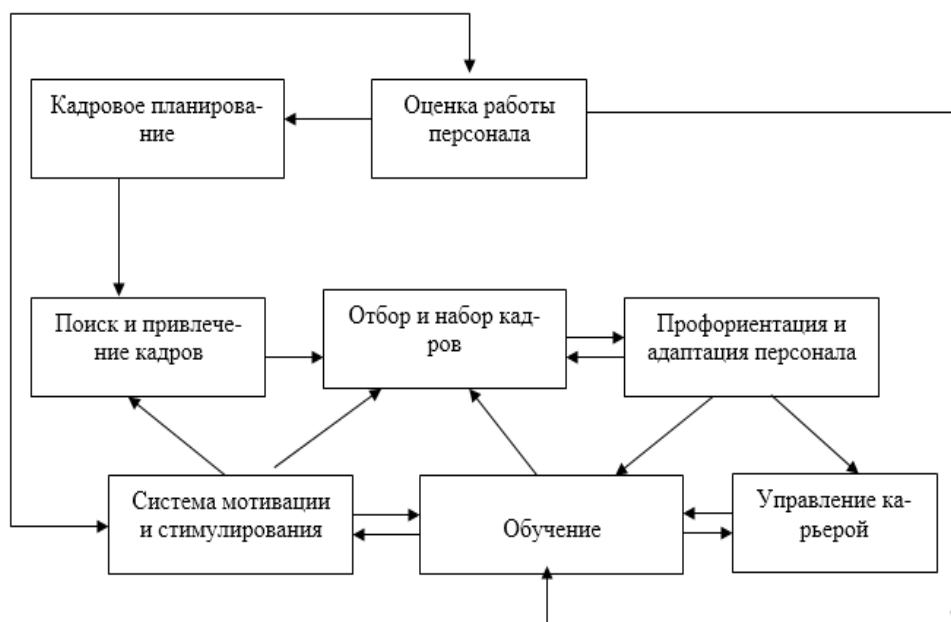


Рисунок 2 - Процесс управления персоналом в организации

Далее формирование сбалансированной системы оценки управления персоналом на основе современных мотивационных методов рассмотрим на примере хозяйственной деятельности ООО «БРИГ» г. Таганрог.

Основным направлением деятельности компании является перевозка листового стекла и зеркал различных форматов от крупнейших заводов России к производителям готовой продукции. А также компания «БРИГ» уже около трех лет в партнерстве с такими добывающими компаниями как «Донской камень» и «Донской щебень» - занимается транспортировкой инертных материалов на объекты крупнейших строительных организаций региона, таких как «Спецстрой России», «Донаэродорстрой», комбинаты железобетонных изделий, подавляющее большинство ДРСУ Ростовской области.

На данный момент стратегическая цель ООО «БРИГ» сформулирована руководством следующим образом: «Войти в десятку лучших транспортно-экспедиционных предприятий России до 2020 года» (рис.3).

Организационная структура ООО «БРИГ» относится к типу линейно-функциональной. Внутреннее управление в автотранспортной компании «БРИГ» основано на линейно-функциональной структуре управления, с «шахтным» принципом построения.

«Шахтный» принцип построения управленческого процесса представлен на рисунке 4 и характеризуется тем, что по каждой подсистеме формируются иерархия служб.



Рисунок 3- Общая стратегия развития ООО «БРИГ»
[составлено автором]

Функционал предприятия представлен следующими функциями: производственно-техническая, финансово-экономическая, управление персоналом и служба логистики.

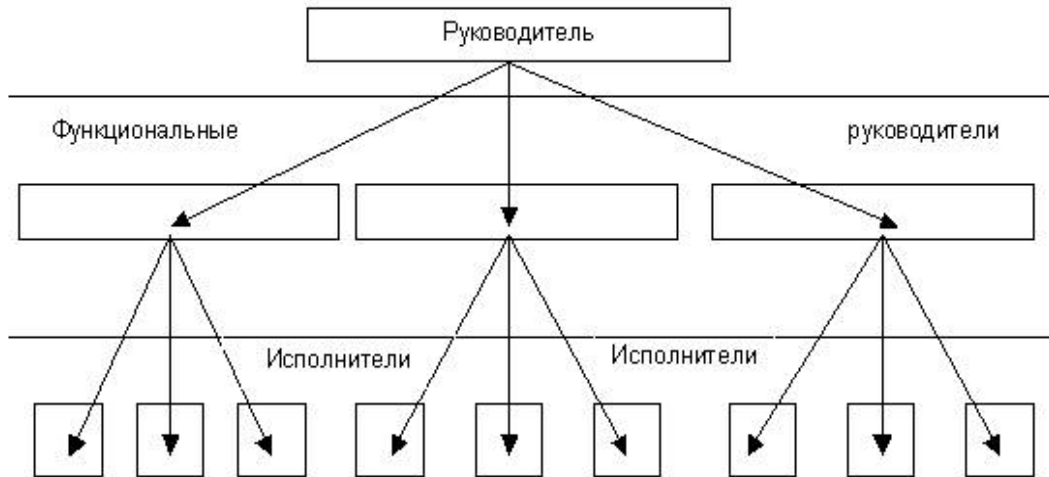


Рисунок 4 - «Шахтный» принцип построения управленческого процесса

Среди недостатков такой структуры управления можно отметить:

- между уровнями управления имеются затруднения в распределении задач по вертикали и в распределении ответственности за результаты;
- замедленная реакция на изменения рыночной конъюнктуры;
- из-за необходимости координации срок принятия решений увеличен.

В состав ООО «БРИГ» входят исполнительный аппарат и подведомственные подразделения. Разделение на отделы обусловлено их территориальным расположением и особенностями трудового процесса.

Организационная структура управления ООО «БРИГ» представлена на рисунке 5.

На основе проведенного SNW-анализа внутренней среды ООО «Бриг» (табл.1) можно сделать вывод, что предприятие обладает как сильными, так и слабыми сторонами. К сильным сторонам можно отнести: стратегию организации, стратегию в области складской деятельности, спектр услуг, способность к лидерству, и прочее. Слабые стороны компании – нестабильное финансовое положение, низкий уровень подготовки персонала склада и качество части предоставляемых услуг, отсутствие корпоративной культуры.

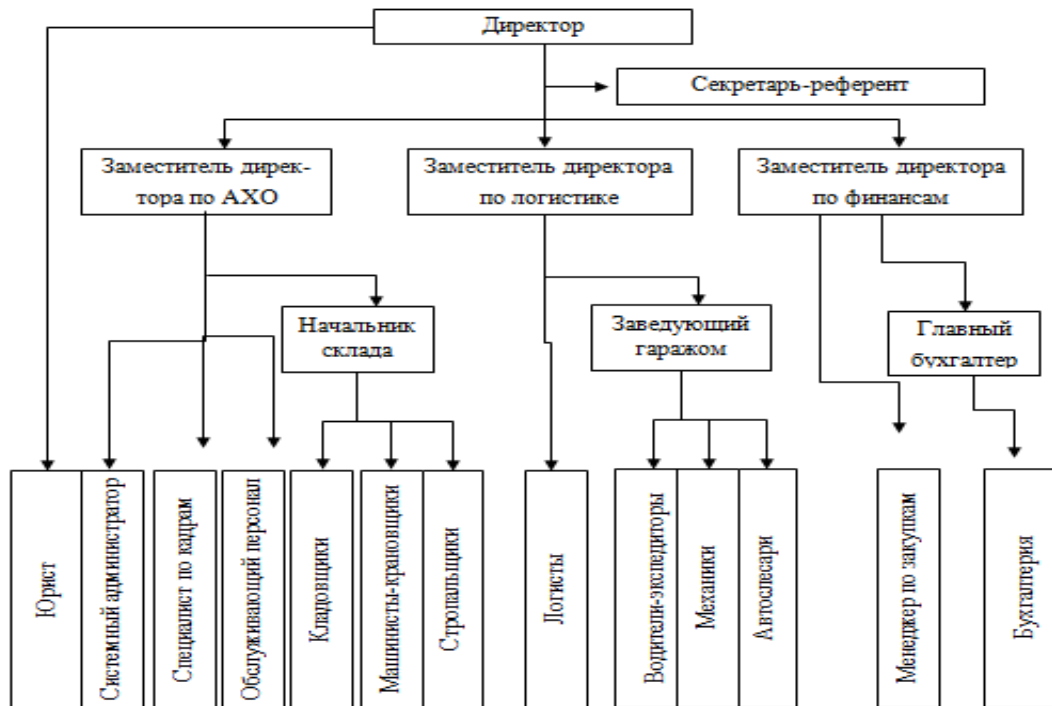


Рисунок 5 – Организационная структура предприятия [составлено автором]

Для выполнения задачи построения эффективной системы управления персоналом необходимо, чтобы во всей организации синхронным образом в любой производственной ситуации выполнялось следующее условие: трудовая деятельность каждого отдельного работника на рабочем месте должна быть правильно организована и мотивирована. Именно одновременность их решения во всей организации означает не общее, а квадратичное увеличение общего числа задач в зависимости от численности персонала в организации. Нерешенные задачи организации и мотивации персонала создают организационную путаницу.

В.И. Бовыкин сформулировал закон «обратного эффекта»: если не разрешена проблема мотивации, попытки повысить эффективность управления всегда приводят к обратному эффекту [1]. Другими словами, в ситуации, если руководитель принимает решением сократить численность персонала, то результатом этого станет незначительное уменьшение неопределенности и не будет соотноситься с ожидаемым эффектом. Получается замкнутый круг.

Для разработки эффективной системы оценки управления персоналом, необходимо учитывать особенности, присущие данному предприятию. Психологические и социальные тесты, опросы помогают сделать систему управления персоналом гибкой и адаптивной, они помогают оценить эффективность имеющихся методов с учетом изменяющиеся потребности работников [4]. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Тест предлагался всем сотрудникам ООО «Бриг» (кроме руководителей высшего звена). В итоге было опрошено всего 38 человек, что составляет 51 %, из которых 3 руководителя, 15 специалистов и служащих, 20 рабочих. Средний балл удовлетворенности трудом на предприятии составил 50 (попадает под категорию «не вполне удовлетворены»): у руководителей – 25 баллов, что соответствует категории «не вполне удовлетворены», у специалистов и служащих – 44,4 балла, т.е. «не удовлетворены», у рабочих – 65 баллов, т.е. «не удовлетворены».

Как видно из таблицы 2, больше всего условия труда не удовлетворяют рабочих, больше всего удовлетворяют – руководителей. Как правило, руководящий состав организации доволен своим профессиональным продвижением и содержанием своей работы.

Таблица 1

SNW-анализ ООО «БРИГ»

ООО «Бриг»	Качественная оценка позиции		
	Сильная	Нейтральная	Слабая
Стратегия организации		+	
Бизнес-стратегии в целом:			
Складская деятельность;	+		
Организационная структура		+	
Финансы как общее финансовое положение			
- доступность инвестиционных ресурсов;		+	+
- инфраструктура.		+	
Услуги как конкурентоспособность в целом	+		
- хранение;	+		
- доставка.		+	
Структура затрат (уровень себестоимости) в целом:		+	
- оказание услуг на терминале;	+		
- доставка товара.		+	
Информационная технология	+		
Инновации как способность реализации на рынке новых услуг		+	
Способность к лидерству в целом:		+	
- способность к лидерству первого лица организации;	+		
- всего персонала;		+	
- как совокупность объективных факторов.	+		
Уровень производства в целом:		+	
- качество материальной базы;	+		
- уровень подготовки складского персонала;		+	
Качество производственных рабочих		+	
Уровень маркетинга		+	
Уровень менеджмента		+	
Качество торговой марки		+	
Качество персонала		+	
Репутация на рынке	+		
Репутация как работодателя	+		
Отношение к органам власти в целом		+	
Инновации как исследования и разработки		+	
Степень вертикальной интегрированности		+	
Корпоративная культура			+
Коммуникации внутри организации		+	
Обратная связь с потребителем		+	

Среди рабочих наибольшее количество баллов набрали следующие факторы неудовлетворенности: предприятием (4,08 балла в среднем); складом действий сотрудников (3,92); работой (4,0); отношением к числу рабочих часов (3,92), физическими условиями (3,75), а наименьшие по количеству баллов – отношением к заработной плате в сравнении с другими похожими организациями (3,17 балла) и удовлетворенностью зарплатой (2,92). Среди категории сотрудников «специалисты и служащие» особую неудовлетворенность вызывают такие факторы как: профессиональная компетентность начальника (3,67 балла в среднем), возможность продвижения и удовлетворенность предприятием (3,72), возможность использовать свой опыт и способности (3,44) (табл. 3).

Таблица 2

Анализ данных теста «Удовлетворенность работой» по методике В. А. Розановой

Степень удовлетворенности	Количество, %		
	Руководители	Специалисты и служащие	Рабочие
Вполне удовлетворены работой (15–20 баллов)	0,00	0,00	0,00
Удовлетворены работой (21–32 балла)	75,00	0,00	0,00
Не вполне удовлетворены работой (33–44 балла)	25,00	55,6	35,00
Не удовлетворены работой (45–60)	0,00	44,4	65,0

Далее было проведено тестирование руководителей (3 чел.) и специалистов (15 чел.) по методике мотивационного теста Ф. Герцберга.

Таблица 3

Сводные данные при применении методики «Удовлетворенность работой» В. А. Розановой

Утверждение	Средний балл		
	Руководители	Специалисты	Рабочие
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	1	3,72	4,08
Ваша удовлетворенность физическими условиями (жара, холод, шум и т. д.)	3,38	2,06	3,75
Ваша удовлетворенность работой	1,88	3,5	4
Ваша удовлетворенность слаженностью действий работников	3	2,89	3,92
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего начальника	3	3,44	3,42
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего начальника	2	3,67	3,42
Ваша удовлетворенность зарплатой в смысле соответствия вашим трудозатратам	3,63	2,56	2,92
Ваша удовлетворенность зарплатой по сравнению с тем, сколько за такую же работу платят на других предприятиях	2,38	3,06	3,17
Ваша удовлетворенность служебным (профессиональным) продвижением	2,25	3,39	3,25
Ваша удовлетворенность возможностями продвижения	3,5	3,72	3,58
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	2,13	3,44	3,33
Ваша удовлетворенность требованиями работы к интеллекту	2	3,28	3,83
Ваша удовлетворенность длительностью рабочего дня	1,88	3	3,92
В какой степени удовлетворенность работой	2,25	2,56	3,58

повлияла бы на ваше решение, если бы вы искали другую работу.			
---	--	--	--

Расположение факторов по результатам тестирования следующие: финансы; содержание работы; отношения с руководителем; признание и достижения; ответственность; сотрудничество; продвижение. Первые три фактора субъективной оценке самих руководителей по результатам теста одни и те же. Это может указывать на то, что руководители не удовлетворили в полной степени свою потребность в данных факторах или они являются наиболее значимыми для них. Последние позиции в субъективной и объективной оценке также схожи: либо эти факторы не мотивируют менеджеров, либо необходимость продвижения, сотрудничества уже удовлетворена (табл.4).

При выборе методов мотивации сотрудников особое внимание должно быть уделено созданию условий, которые мотивируют вас на достижение определенных результатов, содержание работы и возможность сделать ее более разнообразной. Одним из ключевых параметров в системе управления персоналом является качество работы.

Комплексная оценка профессионального уровня работников будет производиться кадровой службой на основе аттестации «сверху деятельность вниз», основываясь на следующих критериях: уровень образования, стаж работы, повышение квалификации, овладение смежными специальностями, совмещение должностей. Каждый параметр будет оцениваться определенной суммой баллов. По итогам аттестации каждому работнику будет присвоен определенный индивидуальный коэффициент повышения и выведена константная часть его заработной платы – тарифная часть. Получается, данная тарифная часть будет выплачиваться каждому работнику при строгом соблюдении в течение месяца всех норм трудовой, производственной и технологической дисциплины, при выполнении им точно в срок и с надлежащим качеством [2]. При определении общего балла претендента на работу, значение коэффициента профессиональной перспективности суммируется с общей оценкой деловых и организационных качеств. Это значение является обязательным тарифным коэффициентом.

Таблица 4

Сводная таблица результатов мотивационного теста Ф. Герцберга для руководителей и специалистов

Руководители		Специалисты	
Фактор	Вид фактора	Фактор	Вид фактора
А	Гигиенический	А	Гигиенический
Ж	Мотивационный	Г	Гигиенический
Г	Гигиенический	З	Гигиенический
Б	Гигиенический	Ж	Мотивационный
В	Мотивационный	Б	Гигиенический
З	Гигиенический	В	Мотивационный
Е	Мотивационный	Е	Мотивационный
Д	Мотивационный	Д	Мотивационный

Изменение основных мотивационных стимулов по мере пребывания человека в организации на одной должности отражено на рис.6. составляет Для поддержания внутренней мотивации сотрудника необходимо организовывать его карьерные передвижения. Планирование карьеры – одно из направлений кадровой работы в организации, ориентированное на определение стратегии и этапов развития и продвижения специалистов [7]. Планированием карьеры в организации могут заниматься специалист по персоналу, сам сотрудник, его непосредственный руководитель.



Рисунок 6 – Психологическое отношение к работе в зависимости от времени пребывания в должности

Основные мероприятия по планированию карьеры, специфичные для разных субъектов планирования карьеры в ООО «БРИГ», представлены в таблице 5.

Профессиональное продвижение по службе зависит не только от личных качествами работника, но и такими объективными условиями, как:

- высшая точка карьеры представляет интерес – более высокая должность интересна, существующая должность представляет интерес для соответствующей организации;
- продолжительность карьеры – количество должностей, которое должно начаться с первой позиции, занимаемой отдельным лицом в организации, на самой высокой точке;
- показатель уровня позиции – отношение числа лиц, занятых на деятельности следующем иерархическом уровне, к числу лиц, занятых на том иерархическом уровне, где находится индивидуум в данный момент своей карьеры;
- показатель потенциальной мобильности – отношение числа вакансий на следующем иерархическом уровне к числу лиц, занятых на том работу предприятия иерархическом уровне, где находится индивидуум [3].

Таблица 5

Планирование карьеры

Субъект планирования	Мероприятия по планированию карьеры
Сотрудник	Первичная ориентация и выбор профессии Выбор организации и должности Ориентация в организации Оценка перспектив и проектирование роста Реализация роста
Менеджер по персоналу	Оценка при приеме на работу Определение на рабочее место Оценка труда и потенциала сотрудников Отбор в резерв Дополнительная подготовка Программы работы с резервом Продвижение Новый цикл планирования
Непосредственный руководитель (линейный менеджер)	Оценка результатов труда Оценка мотивации Организация профессионального развития Предложения по стимулированию Предложения по росту

На основании мотивационных методик, рассмотренных выше, можно сформулировать основные функции карьерной стратегии в ООО «БРИГ»:

- исследование проблем и мероприятий, связанных с выявлением необходимости мероприятий по управлению персоналом, их развитию и продвижению по службе;
- планирование процессов профессионального развития, интенсивный и разнообразный карьерный процесс в компании;
- активизация карьерных устремлений руководителей, создание благоприятных условий для самоуправления карьерой;
- регулирование хода разнородных карьерных процессов, профилактика интенсивно изменяющихся кризисных явлений, отклонений от нормы, в том числе проявлений карьеризма;
- координация действий и согласование всех звеньев системы управления карьерой;
- оценка эффективности и контроль за выполнением функций карьерным процессом на основе определенной системы показателей.

Таким образом, применяя предложенные методы оценки трудовых ресурсов, предприятие решит проблемы, выделенные при анализе существующей системы управления кадрами: к каждому сотруднику будет обеспечен индивидуальный подход, будут учтены его личностные качества, обеспечены нематериальные стимулы; планирование составляет карьеры позволит учитывать время, отработанное сотрудником на одной должности, поможет раскрыть внутренний потенциал человека; будут введены элементы организационной культуры; базовые потребности будут учтены в достойной оплате, что в совокупности позволит людям составлять работать более продуктивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Н. В. Психология управления [Текст] / Н. В. Антонова. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – 272 с.
2. Воронцова, О.В., Федорцова С.С., Ряполова, Г. А. Глобальные цепочки стоимости: окно возможностей для России // Экономика и предпринимательство. 2017. № 9-4 (86). С. 167-169.
3. Добровинский, А. П. Управление персоналом в организации [Текст]: учебное пособие / А. П. Добровинский. – М.: Томск: ТПУ, 2011. – 416 с.
4. Козлов, В. В. Корпоративная культура [Текст]: учеб. / В.В. Козлов – М.: Альфа-Пресс, 2014. – 304 с.
5. Маслова, В. М. Управление персоналом [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. М. Маслова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 492 с.
6. Маслов, Е.В. Управление персоналом организации [Текст]: Учебное пособие / П.В. Шеметов. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 312 с.
7. Управление проектом. Основы проектного управления [Текст]: Учебник / Под редакцией М. Л. Разу. – М.: Изд-во «Проспект», 2011. – 410 с.

Сведения об авторах

- Акулова Яна Андреевна* – специалист отдела воспитательной работы и трудоустройства ТИ имени А.П. Чехова.
- Алейникова Олеся Николаевна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Анохина Виктория Сергеевна* – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
- Арабидзе Наталья Тариеловна* – студент ТИ имени А.П. Чехова
- Бегун Ольга Валентиновна* – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Бодрова Анна Васильевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова, учитель математики МОБУ СОШ № 3.
- Болотина Наталья Викторовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Боровик Инна Николаевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова, психолог психологического Центра «Навстречу жизни»
- Бородина Мария Сергеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Босикова Ирина Николаевна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Величко Татьяна Петровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Владимирова Юлия Андреевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Ганжела Наталья Алексеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Горр Геннадий Викторович* – д-р физ.-мат. наук, профессор, главный научный сотрудник Института прикладной математики и механики, Донецк (ДНР).
- Грибанова Вероника Александровна* – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Грищенко Ольга Владимировна* – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и предпринимательства
- Гукалова Надежда Владимировна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Гуров Максим Иванович* – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Демонина Юлия Михайловна* – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Деркач Анастасия Сергеевна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Донских Сергей Александрович* – канд. техн. наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Дорошина Алина Олеговна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Драгныш Николай Васильевич* – канд. техн. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Дронов Богдан Геннадьевич* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Дяченко Светлана Иосифовна* – канд. пед. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Егорова Анастасия Александровна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Епанчицев Артём Олегович* – канд. социол. наук, учитель истории и обществознания МБОУ Алексеевская средняя общеобразовательная школа.
- Ефремова Ольга Ивановна* – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.
- Забеглов Александр Валерьевич* – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Закатей Виктория Михайловна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Занина Татьяна Николаевна* – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Зарубина Римма Викторовна* – канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова.
- Зотов Роман Вадимович* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Зуева Юлия Александровна* – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Илюхин Александр Алексеевич* – д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Интымакова Лариса Григорьевна* – канд. филос. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Кабилов Николай Николаевич* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Кардашльская Оксана Сергеевна* – канд. пед. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Карякин Алексей Алексеевич* – старший преподаватель кафедры физической культуры «ТИ имени А.П. Чехова».
- Кибенко Елена Ивановна* – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Ким Наталья Михайловна* – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Кихтеко Сергей Николаевич* – канд. техн. наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Кишинская Елена Станиславовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Кобышева Лариса Илларионовна* – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Кобякова Галина Николаевна* – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
- Ковальская Ирина Александровна* – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Кокарева Анастасия Михайловна* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Кохановская Алина Владимировна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.
- Кравец Ольга Владимировна* – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Кузьмин Андрей Александрович* – студент ТИ имени А.П. Чехова.
- Куликов Виктор Павлович* – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова

Курилкина Ольга Александровна, канд. юрид. наук, зав. кафедрой отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Лавриненко Вера Алексеевна – старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

Левкович Ирина Сергеевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Леонова Татьяна Сергеевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Леонтьев Антон Леонидович – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Личман Ирина Дмитриевна – аспирант РГЭУ (РИНХ).

Люледжан Валерия Станиславовна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Макаров Александр Викторович – кандидат филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Макарова Анна Александровна – специалист отдела воспитательной работы и трудоустройства ТИ имени А.П. Чехова.

Макарова Наталья Викторовна - канд. пед. наук, доцент доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Макарченко Михаил Геннадьевич - доктор пед. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.

Макридонова Анна Николаевна – инструктор по физической культуре МБДОУ д/с №102

Минаева Валерия Валентиновна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Митрофанова Антонина Игоревна – преподаватель кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.

Михалева Галина Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Молодцова Татьяна Даниловна – д-р пед. наук, профессор кафедра педагогики и социокультурного развития личности

Мышева Татьяна Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова

Надолинский Роман Викторович – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П.Чехова.

Павлова Юлия Александровна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Пальмова Елена Андреевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка Таганрогского института имени А.П. Чехова

Панушина Екатерина Максимовна – студент ТИ им. А.П.Чехова.

Пасечникова Наталья Викторовна – воспитатель ДОУ

Полякова Светлана Витальевна – учитель математики, МОБУ лицей № 33.

Потапова Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

Похвальная Татьяна Вячеславовна - учитель английского языка МОБУ СОШ № 8 им. А. Г. Ломакина.

Рябикина Татьяна Владимировна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Саенко Николай Михайлович – канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова.

Сальная Екатерина Павловна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Самойлова Ирина Николаевна – канд. философ. наук, доцент кафедры теории и философии права ТИ имени А.П. Чехова.

Семенова Анна Андреевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Сёмин Владимир Николаевич – канд. техн. наук, доцент, кафедра теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П. Чехова.

Серикова Екатерина Сергеевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Скуднова Татьяна Дмитриевна – д. филос.н., профессор кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Смолина Татьяна Владимировна– канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ им.А.П.Чехова.

Смоличева Софья Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова

Соколовский Георгий Валерьевич – студент ТИ имени А.П. Чехова.

Стародубцева Зинаида Григорьевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.

Стаханов Дмитрий Викторович – д-р экон. наук, профессор кафедры экономики и предпринимательства ТИ имени А.П. Чехова.

Стеценко Владимир Вадимович – преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова, аспирант кафедры политологии и этнополитики ЮРИУ РАНХиГС.

Сухорукова Анна Дмитриевна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Тимофеев Вероника Андреевна – канд. филос. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Тищенко Иван Анатольевич – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Ткаченко Наталья Юрьевна– магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Ткачук Полина Васильевна – преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Топилина Ирина Ивановна – канд. искусствоведения, доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Топилина Наталья Валерьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

Трофименко Юлия Владимировна– канд. пед. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.

Тукмаков Дмитрий Алексеевич – канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник института механики и машиностроения ФГБУ науки «Федеральный исследовательский центр «Казанский научный центр Российской академии наук».

Тювикова Татьяна Николаевна – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Тюленева Регина Анатольевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.
Усенко Наталия Михайловна – канд. искусствоведения, доцент РГЭУ (РИНХ).
Федорцова Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры экономики и предпринимательства ТИ имени А.П.Чехова.
Филиппова Оксана Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
Хало Павел Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Хоруженко Виктория Константиновна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Хрипунова Мария Витальевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.
Чельшева Ирина Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.
Чурюкина Виктория Константиновна – студент ТИ имени А.П. Чехова.
Шипилова Елена Юрьевна – студент ТИ имени А.П. Чехова.
Шолохов Андрей Витальевич, д-р филос. наук, профессор кафедры теории и философии права ТИ имени А.П. Чехова.
Щитова Наталья Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П.Чехова.
Яковенко Ирина Владимировна – доцент кафедры математики ТИ имени А.П.Чехова.

Содержание

Раздел I. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Акулова Я.А. УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	3
Анохина В.С., Левкович И.С. ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДВИЖЕНИЙ КИСТИ И ПАЛЬЦЕВ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	4
Бодрова А.В. АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ С ХИМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	9
Босикова И.Н., Макаренченко М.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	12
Величко Т.П., Макаренченко М.Г., Пасечникова Н.В. НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА «ОБЩЕЙ СТРАТЕГИИ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ»	19
Владимирова Ю.А. ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	27
Грибанова В.А. РАЗВИТИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ	31
Деркач А.С. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРАХ НА ПЛОСКОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ	34
Донских С. А., Полякова С. В. РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ТЕМЕ: «МЕХАНИКА. ЗАКОНЫ СОХРАНЕНИЯ»	36
Дяченко С.И., Бодрова А.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ХИМИИ В ШКОЛЕ	45
Ефремова О.И. ТЕХНИКА РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЕТОК КАК МЕТОД УГЛУБЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ	49
Зарубина Р.В., Дронов Б.Г. К ВОПРОСУ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ	54
Кардаильская О.С., Алейникова О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КАЧЕСТВЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ	60
Кибенко Е.И., Занина Т.Н., Ткачук П.В., УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ	64
Кихтенко С.Н., Сухорукова А.Д. ТЕХНИКА МОДУЛЬНОГО ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	70
Кобышева Л.И. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73
Ковальская И.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ	78
Макаров А.В., Доронина А.О. ПРОФИЛАКТИКА НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	82
Макарова А.А. РОЛЬ МЕДИАСРЕДСТВ В ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФСОЮЗНОЙ	89

ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ТИ ИМ. А. П. ЧЕХОВА)	
Макарова Н.В. ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	92
Маркидонова А.Н. ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ИНСТРУКТОРОМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СОВМЕСТНО С УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ	97
Молодцова Т.Д., Боровик И.Н. ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	101
Мышева Т.П., Хрипунова М.В. ТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	104
Надолинский Р.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	110
Пальмова Е.А. К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ ТЕСТОЛОГИЧЕСКАЯ / ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ	114
Похвальная Т.В. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	118
Серикова Е.С., Макарова Н.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	121
Скуднова Т.Д., Ганжела Н.А. ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	126
Скуднова Т.Д., Люледжан В.С. РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	131
Скуднова Т.Д., Минаева В.В. РОЛЬ ЦЕНТРА ЗАНЯТОСТИ ГОРОДА ТАГАНРОГА В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ	135
Тищенко И.А. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО И НЕЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ	139
Ткаченко Н.Ю., Бородина М.С., Кохановская А.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ	147
Топилина И.И. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	157
Топилина Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	164
Хало П.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФОРСАЙТ-ПРОЕКТОВ	168
Хало П.В., Бегун О.В., Карякин А.А. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАТЕТИКИ	173
Чельшева И.В. ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ	177
Шипилова Е.Ю., Г. Н. Кобякова ПОНИМАНИЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	182

Раздел II. ФИЛОЛОГИЯ

Гукалова Н.В. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ТЕКСТОВОЙ ЭМОТИВНОСТИ В РОМАНАХ В. ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ» И «ВОЛНЫ»	187
Демонова Ю.М., Гукалова Н. В. О СООТНОШЕНИИ ЭМОТИВНОГО И КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ	191
Ким Н.М. КОММУНИКАТИВНО-ВОСПОЛНЯЕМЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П.ЧЕХОВА	195
Куликов В.П., Арабидзе Н.Т. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	199
Лавриненко В.А. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)	203
Потапова Т.В. КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ В ДИАХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ	207
Смоличева С.В., Семенова А.А. КОСТЮМ В ПЬЕСЕ В.В.НАБОКОВА «СОБЫТИЕ»	211
Стародубцева З. Г. ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОЛЯ АНТИСЛЕДСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	215
Усенко Н.М. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В ЛИНГВИСТИКЕ	220
Филиппова О.Н., Закатей В.М. ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА	224
Щитова Н.Г., Кравец О.В. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. КОЛЛИНЗ «THE HUNGER GAMES»)	228

Раздел III. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Гуров М.И. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФСОЮЗНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ НАКАНУНЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	232
Зотов Р.В. К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОГО ФЛОТА В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ США(1861-1865)	236
Митрофанова А.И. К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКЕ ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ НА КАВКАЗЕ В XIX ВЕКЕ	239
Смирнов И.Н., Павлова Ю.А. ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОНСКОМ РЕГИОНЕ	243
Смирнов И.Н., Кишинская Е.С. РОЛЬ ОБЛАСТНОЙ АДМИНИСТРАЦИИ В ХОДЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП	250
Стеценко В.В. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ: ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ	257

Хоруженко В.К. МАРИЯ КОРН И ПРОБЛЕМА ОБЪЕДИНЕНИЯ РУССКОГО АНАРХИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	261
Шолохов А.В., Зуева Ю.А., Курилкина О.А. БОЛЬШЕВИСТСКИЕ «ЩЕПКИ» «ВЕЛИКОГО ЛЕСА» РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПО ДРУГУЮ СТОРОНУ ВЕЛИКОЙ СОВЕТСКОЙ СТРОЙКИ СВЕТЛОГО БУДУЩЕГО ДЛЯ РОССИИ	265

Раздел IV. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Епанчинцев А.О., Саенко Н.М., Тимофеев В.А. ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ ДОВЕРИЯ	269
Интымакова Л.Г. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ВРЕМЯ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ	271
Михалева Г.В. ИСТОРИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ (1992-2010)	275
Мышева Т.П. ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ	280
Павленко Л.Г. ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО МОДЕРНИЗМА	286
Панушина Е.М., Смолина Т.В. ИСКУССТВО НЭЦКЕ КАК ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЯПОНИИ	291
Скуднова Т.Д., Личман И.Д. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА	299
Скуднова Т.Д., Соколовский Г.В. ПРОБЛЕМА СМЫСЛА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Э. ФРОММА И В. ФРАНКЛА	304
Тювикова Т.Н. ИСТОКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКИ	308
Шолохов А.В., Самойлова И.Н., Курилкина О.А. ЭЛИТНОСТЬ И ЭЛИТАРНОСТЬ В ИНСТИТУТЕ ОБРАЗОВАНИЯ	312

Раздел V. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА. ИНФОРМАТИКА

Болотина Н.В. ТЕМА «ОБРАТНЫЕ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ» В КУРСЕ ИЗЛОЖЕНИЯ ТРИГОНОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	315
Горр Г.В., Илюхин А.А. УРАВНЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ ТЯЖЕЛОГО ГИРОСТАТА	321
Донских С.А., Сёмин В.Н. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО СПРАВОЧНИКА ПО МЕХАНИКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	323
Илюхин А.А., Егорова А.А. ОДИН ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В КУРСЕ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»	334
Кабиров Н.Н., Яковенко И.В. МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ДИФФЕРЕНЦИРУЕМЫХ ФУНКЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	337
Кокарева А.М., Яковенко И.В. МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ С ПАРАМЕТРАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	342
Леонтьев А.Л., Драгынш Н.В. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАКЕТА MATHCAD ПРИ РАССМОТРЕНИИ УРАВНЕНИЯ КОЛЕБАНИЙ	350

Сальная Е.П., Забеглов А.В. ПОСТРОЕНИЕ СТРИКЦИОННОЙ ЛИНИИ ОДНОПОЛОСТНОГО ГИПЕРБОЛОИДА ОБЩЕГО ВИДА В MATHCAD	355
Сёмин В.Н., Донских С.А., Леонова Т.С., Кузьмин А.А. ЭЛЕКТРЕТНАЯ ТЕМАТИКА В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ	360
Тукмаков Д.А. ЧИСЛЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УЧЁТА ИЗМЕНЕНИЯ СЕЧЕНИЯ КАНАЛА НА ПАРАМЕТРЫ ДИНАМИКИ СРЕДЫ ПРИ МАТЕМАТИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ОДНОМЕРНЫХ СТАЦИОНАРНЫХ ТЕЧЕНИЙ	365
Тюленева Р.А., Илюхин А.А. ИНТЕГРАЛЫ ЭЙЛЕРА	370
Чурюкина В.К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИ- ЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ СТЕРЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	373
Раздел VI. ЭКОНОМИКА И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО	
Стаханов Д.В., Грищенко О.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАСИСТЕМЫ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ТОВАРОДВИЖЕНИЯ В РЕГИОНЕ	377
Федорцова С.С. ОЦЕНКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ПРЕДПРИЯТИЯ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ МОТИВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ	380
Сведения об авторах	389
Правила представления статей авторами в журнал	395

Правила представления статей авторами в журнал

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются в распечатке и по электронной почте naukatgpi@mail.ru

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1**.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 1** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 1**.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. В одном номере журнала может быть опубликовано **не более одной статьи одного автора**.
11. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в бумажном и электронном виде.

Правила оформления материалов

**Требования к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского институт имени А.П. Чехова»**

1. Название статьи, аннотация (не более 5 строк), ключевые слова (не более 10) приводятся *на русском и английском языках; ФИО*
2. Текст статьи и библиографический список – *на русском языке; Предоставляются:*

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. Формат – А4.
2. Шрифт – Times New Roman 10; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 8.
3. Объем статьи – не более 10 стр.
4. Интервал междустрочный – 1.
5. Абзац (красная строка) – 1 см.
6. Параметры страницы (в см): Левое – 3. Правое – 3. Верхнее – 2,44. Нижнее – 2.
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором (и) и научным руководителем или руков. магистратуры;
3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

Пример:

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;
5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;
Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;
8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;
9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;

Пример:

И.И. Иванов					
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС					
Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

Пример:

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с. 14].

11. Список литературы приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12–15. *(образец заполнения статьи из журнала)*
3. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
4. Иванов, М.Л. Основы правовой политики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
5. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Мысль, 2002. – 480 с.

6. Корина, А.В. Русская пресса и дипломатия // Вопросы истории. 2013. № 2. – URL: <http://interstrov-omsk.ru/historygra.php> (дата обращения: 07.07.2015).
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.

Правила проведения рецензирования статей

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.
- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получают признание за свои идеи.

Недопустимы:

- **фабрикации и фальсификации данных:** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.

- **плагиат:** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. *Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!*
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

ВЕСТНИК

Таганрогского

института

имени А. П. Чехова

Ответственный за выпуск О.В. Кравченко

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой (корректурa, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 20.06.2019. Подписано к публикации с оригинала-макета 12.08.2019.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 30

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.